В. Ражников

ДИАЛОГИ О МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Автор в свободной форме размышляет о трех аспектах диалогического обучения: общения педагога с учеником-музыкантом, ученика с музыкальным сочинением, музыканта-исполнителя со слушательской аудиторией.

-
- ПЕРЕД ПОИСКОМ
- СРАЗУ ОБО ВСЕМ
- О МУЗЫКАЛЬНОМ МЕТРЕ
- ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ
- ВООБРАЖЕНИЕ И ФАНТАЗИЯ
- О МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ
- ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ КЛАСС В МУЗЫКАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ
- АРТИСТИЗМ
- МУЗЫКАЛЬНАЯ ИГРА КАК ИГРА
- ХУДОЖНИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКАНТА
- СЮЖЕТ ДЛЯ КОМПОЗИТОРСКОГО КЛАССА
- ПОЭТИЧЕСКОЕ НАСТАВЛЕНИЕ
- ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА
- ИСТОЛКОВАНИЕ СОМНЕНИЯ
- МОМЕНТ ЧЕСТИ И НРАВСТВЕННОСТИ
- УЧИТЬ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ
- Приложение 1
- Приложение 2
-
- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9
  - 10
  - 11
  - 12
  - 13
  - 14

○ 15
○ 16
○ 17
○ 18

В. Ражников
ДИАЛОГИ О МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Москва «Музыка»
1989

ББК 85.31
Р 15
Издание осуществлено за счет средств автора
ISBN 5-7140-0307-1
©В. Г. Ражников, 1989 г.

ПЕРЕД ПОИСКОМ

Посвящается Елене Косаткиной и Рудольфу Шейнину

”Чрезвычайно опасно, — говорил академик Д. С. Лихачев, — что естественные науки опережают в своем развитии гуманитарные. Люди начинают отставать в области художественного творчества. <…> Между тем гуманитарные науки и искусства формируют нравственный мир каждого отдельного человека и всего общества в целом”[1].

Музыкальная педагогика относится к гуманитарной области и наукой только еще становится. Испытывая жгучий интерес к всякому доказательному методу, она обращается к социологии, физиологии, философии и психологии. И более всего могла бы помочь ей музыкальная психология, когда была бы сама зрелой областью исследования. Но и музыкальная психология еще молода, а потому — не вполне наука.

А время не ждет. Каждый выпуск студентов музыкального учебного заведения более говорит о потерях, нежели о расцвете культуры. Музыканты все еще стремятся стать безупречными специалистами и все меньше среди них художников-просветителей, способных взять на себя заботу о музыкальном воспитании народа. Постепенно девальвируется и сам смысл формирования музыканта-художника. Нам все более достаточно одного профессионализма. За личность и ее судьбу в музыке никто уж не ручается.

Но ведь только личности, нравственной, духовной личности дано спасти музыку. Что ж может сделать для нее музыкальная педагогика, слитая с психологией?..

Эта книга — свободное размышление по поводу исследований в области музыкальной психологии и педагогики. Наверное, именно такой подход имеет шанс на внимание практика.

Все предлагаемые читателю идеи неоднократно проверялись в специально организованных опытах. Но можно ли окончательно доверять опыту, когда исследуется человек?! Нет, конечно. Ибо поставленный в ситуацию испытания, он может закапризничать и, отвечая экспериментатору ”правильно”, внутренне думать совсем о другом. И тогда результат, полученный нами, предстанет искаженной картиной, если не вообще — артефактом...

Эта книга написана после многократного обсуждения идей и гипотез с педагогами музыкальных школ, училищ и консерваторий. Всегда возникали вопросы. Однако в рамках занятий по Повышению квалификации, на лекциях среди своих

коллег или на семинарах по моделированию педагогического воздействия вопросы, как правило, задаются не вполне свободно и потому - неточно.

Вопросы потребовали осмысления. Но собеседник определился. И читателю предлагаются диалоги. Пусть они не вполне диалогичны, ибо в них чаще всего превалирует развернутый ответ, а не сжатый вопрос. Тем не менее проблемы подняты и предпринято исследование. Среди прочих рассматриваются и такие вопросы деятельности музыканта-педагога, которые принадлежат будущему и потому теперь редко возникают.

Может показаться, что в книге слишком много отступлений от музыкальной тематики. Но как иначе? Музыкальная педагогика тесно) связана с психологией, и не только с музыкальной, но и с общей. Значит, объяснений не миновать. Музыкальная педагогика связана с общей, а та — не имеет своего предмета как наука, и потому для аргументов требуются философские извлечения и содержательные высказывания деятелей гуманитарной практики.

Область музыкальной педагогики весьма широка, и это неизбежно, и без этого ей не решить свою задачу — сформировать музыканта-художника. Похоже, однако, что широкие воспитательные возможности музыкальной педагогики не используются, не включаются в живой процесс постижения музыки, ибо катастрофически падает уровень художественности, личной ответственности в сфере музыкального искусства.

...И мы делаем попытку разобраться в этом явлении...

СРАЗУ ОБО ВСЕМ

Когда мы читаем книги больших музыкантов — Ф. Бузони, Г. Бюлова, Г. Нейгауза, В. Фуртвенглера, Г. Пятигорского, С. Фейнберга и многих других — мы поддаемся эффекту недостижимости и склонны думать, что там все-таки речь идет о другой музыке, а не о той, которой касались мы. Высота и глубина ее все-таки другие, чем те ”измерения”, с которыми мы имеем дело в скромной музыкальной школе, в училище или даже в провинциальной консерватории. Эта музыка, воссозданная великими артистами-исполнителями, так близка к мере совершенства, к идеалу. Там речь всегда идет о крупных, поднятых ими на высшую ступень музыкальных сочинениях, которые едва ли возможно постичь через обучение, равно как и для их убедительного прочтения, порождающего торжество и радость в сердцах слушателей, мало даже так называемых музыкальных способностей. Там, видимо, проявляется масштабная личность, наделенная особой миссией, связанной с человеческим духом. И это — обогащение музыки сверху, через дар. Ведь одаренность таких музыкантов никогда не вызывала сомнения, и заслуга педагогики здесь скромная, минимальная — не испортить!

Мы не знаем природы человеческого гения. Произрастание горных вершин было скрыто от наших глаз. Мы научились глядеть вокруг: осмотрелись и видим, что горы есть.

— Но ведь существование гор не отменяет предгорий, холмов и других молодых горообразований, чей рост, видимо, продолжается; их век исторически ближе к нам. Но музыканты, дарование которых не столь явно, а личность еще не готова транслировать слушателям мировую культуру, -эти музыканты больше зависят от педагогики, от продуктивных форм воздействия. Может быть, так же, как дитя, только родившись, биологически зависит от матери и в определенном смысле составляет с ней одно целое.

- Да, это движение снизу. Это созревание, происходящее на наших глазах. Вырастание таланта, развитие мастерства через уважительное и непременное обращение к могучему опыту, через его анализ. Это - развитие души и ее движение навстречу духу, то есть к высочайшим образцам человеческой культуры. Но надо отдавать себе отчет, что уникальный опыт едва ли можно обобщить...

Вопрос: А с чего все началось? Разве правильно и справедливо говорить о ”другой музыке"? Ведь гении, мастера и

школяры играют одни и те же ноты...

Ответ: Мы часто имеем дело с халатными, а то и с преступными методами и установками. Воздвигнуты целые бюрократические педагогические системы, подгоняемые горячкой планов, лауреатоманией, чиновничьей амбицией. Здесь сеется халтура и совершается преступление...

В.: В чем же преступление?

О.: В угоду экстенсивности мы отказались от интенсивности развития, то есть от человечности, ибо человек — интенсивная точка, вмещающая космос. Мы стали использовать музыкантов, особенно молодых, для укрепления престижа, для "прославления нашей школы", "для поддержания чести".

В.: Как это понять - интенсивность в угоду экстенсивности?

О.: Маленькое произведение - судьба ученика. Оно может быть сыграно настолько хорошо, что вызовет такой же трепет и восторг у слушателей, как и большая соната, исполненная мастером. Мы нетерпеливо движемся вперед по названиям и количествам (экстенсивно), растекаясь, не давая созреть личности. Нам нужны новые завоевания в форме, сложности, программах и т. д. Это и есть экстенсивность — тонкий слой расширения.

В.: Такой подход - не вызван ли он большими возможностями одаренных музыкантов, которые мгновенно осваивают "детские" пьески и начинают "пожирать" репертуар?.. Это и есть интенсивное развитие, движение. Ординарная педагогика берет пример с вундеркиндов.

Впрочем, завидуя скорости продвижения, педагоги, очевидно, не вполне понимают, что для одаренного ребенка быстрое усвоение - процесс естественный и собственно интенсивный. А менее способным такое движение не по плечу, и педагог невольно начинает практиковать дрессуру. Он лукаво помогает кустику расти, вытаскивая его из земли... Это и есть негатив педагогики, ее неправильность?

О.: Адекватная, то есть правильная педагогика может позволить начинающему ученику двигаться интенсивным путем, по-другому. Например, в первые месяцы играть много пьес примерно одной степени трудности (имеются в виду легкие пьесы).

В.: Но ведь ученик сбежит от таких занятий!..

О.: Нет, его интерес будет усиливаться и усиливаться, если... будут меняться образные задачи. В этом все дело. В недрах этой примитивной техники созреет вся его будущая виртуозность. Здесь мы имеем дело с законом развития художественного сознания, — а о нем позже.

В.: Иногда кажется, что разговор о ”правильном” музыкальном обучении безнадежен... Может ли вообще педагогика быть адекватной, то есть соответствовать своей главной цели — воспитывать не специалиста-музыканта, а музыканта-художника?

О.: Как окончательная система — едва ли... Но это очень субъективно... Пессимизм всегда более предвзят, чем оптимизм, который выходит за пределы одного мнения... И потому нужна доступная беседа о самом главном и необходимом в музыкальном развитии. Нужен разговор о движении к музыкальным вершинам, но о движении, достойном этих вершин...

В.: Уважение к читателю пусть проявится в том, что будут говориться определенные и понятные вещи... Для начала поставим все точки над i, говоря о возможностях музыкантов-артистов, педагогов... и слушателей. Итак, что знает и понимает неискушенный и случайный посетитель концерта?

О.: Ничего. И в этом его преимущество. Он наслаждается музыкой, если она касается его души, и скучает или возмущается, когда этого не происходит.

В.: Что знает и понимает искушенный и образованный слушатель?

О.: Многое из истории жизни композитора, кое-что об эпохе, в общем о музыкальной форме. И случается, эти знания непостижимым путем помогают ему разобраться в том, соответствует звучащая музыка его вкусу или нет. Но чаще всего о качестве музыки и масштабе исполнителя он, искушенный слушатель, сделать правильного заключения не может...

В.: Конечно, слушатель - главный потребитель духовного музыкального продукта, но наша задача все-таки в меру сил разобраться в том, как вырастают музыканты. Так что же знает и понимает музыкант-педагог?

О.: Все музыканты-педагоги знают, что:

- главное - это играть музыкально, художественно, осознанно, и порою больше доверяя интуиции, выразительно и убедительно, органично, чувствуя форму (педагог музыкальной школы может это сконцентрировать в двух словах - играй правильно и хорошо);

- ученику хорошо бы быть наслышанным о композиторе, его эпохе, о жанрах, формах и тому подобном (но для этого педагоги зачастую отсылают ученика к специалистам-теоретикам);

- надо стараться играть безошибочно, по возможности выполняя все указания и обозначения, в соответствующем темпе и ритмически точно, — и этого, считают они, уже не мало...

В.: Ну а на самом деле, так ли это плохо?

О.: На самом деле, это важно. Но многие педагоги этим и

ограничиваются. В том, что мы перечислили (и это можно основательно продолжить), мало качеств, свойственных художнику, личности, но достаточно для некоего музыкального профессионализма.

Между тем некоторые искушенные (то есть одаренные) педагоги знают еще многое. Например, что:

- ученику надо научиться чувствовать и находить кульминации;

- ему надо отталкиваться в своей игре не от необходимости правильно воссоздать нотную графику, а от настроения и скрытой от глаз идеи произведения;

- форма всякой вещи — это нечто живое и глубоко запрятанное, но помочь ученику можно тем, что научить его соотносить темпы с кульминациями — и это будет формой. А вот меру этого соотнесения и пространство, куда он все это поместит, ученик должен создать сам. Вот и хорошая индийская присказка: ”Важно подвести корову к водопою; пить же она должна будет сама”.

Что весьма важно? — Вывести ученика на поступок. Это, так сказать, универсальная необходимость. Кроме всего прочего, ученика надо воспитать так, чтобы он восставал против удобного, известного, против бывшего (когда оно стоит на пути воспроизведения нового взгляда), и туманно пообещать ему... наказание славой.

В.: Видимо, есть нечто такое, что отличает выдающихся музыкантов, выдающихся педагогов, вообще больших художников. Связано ли это с областью знания?

О.: И знания тоже. Но самое важное - тайна. Она подразумевается, понимается, существует как-то неявно - на то она и тайна, а не просто секрет мастерства.

Действительно, порою мы ощущаем пропасть между знанием и пониманием. Грубо говоря, знание информативной природы. Знаем мы вещи доступные, наглядные, переданные нам известными способами. (Например, через зубрежку или многократное повторение педагогом того, что ему говорили его педагоги или что он вычитал при подготовке к лекции.)

Понимание же не информативно и не наглядно. Оно очень субъективно и неформально. Я окончательно понял, что лично мне близко и что изменяет мою жизнь. Можно предложить такую формулу: знать - хорошо, понимать — лучше, уметь — лучше всего.

В.: Что же понимают все выдающиеся музыканты и лишь некоторые, редкие педагоги?

О.: Настоящие художники умеют воскресить музыку,

отнестись к ней, как к живому явлению - одухотворить. Их внутренний мир связывается в одно целое с музыкой; в момент игры он наполнен событиями и героями. Слушателю объять эту панораму не дано. Но он, слушатель, имеет дело с результатом такого художнического видения. О существовании подтекста играемой сонаты догадываются многие, ибо нечто необычайное творится в звуках; о содержании подтекста не знает никто, кроме самого музыканта.

Художник умеет пространство, то есть видимую им внутренним взором картину, перевести в разворачиваемое музыкальное время.

В.: Моцарт в одном из писем отцу пишет, как он увидел симфонию ”Юпитер” целиком... Он, видимо, так распалил свое воображение, что пространственно разворачиваемая симфония преобразилась в нечто одномоментно представленное ему. Моцарт был гением ясности, то есть весьма подробно все увидел в этом замещении — и осталось только сесть и записать... Может быть, в музыке есть нечто, чего не знают и не понимают и художники-исполнители и педагоги?

О.: Относительно знания — ответ прост. Конечно, есть многое, о чем не помышляют самые выдающиеся художники. И это многое относится к музыкальной науке. Но, строго говоря, художнику музыкальная наука во многих своих проявлениях и не нужна. Как показала история, взлеты музыкального искусства и появление гениев — как композиторов, так и исполнителей - никак не зависят от музыкальной науки. Скорее, наоборот: появление нового художественного способа рождает жесткий, цепкий ум методолога и теоретика...

И все же мало кто из самых крупных художников знает (ибо если бы знали, то уже бы сказали), что эмоциональная структура музыкального сочинения сложнее и более высоко организована, чем музыкально-предметное его строение — предложения, периоды, части.

В.: То есть попросту — в нотах написано меньше, чем за нотами. А еще точнее — в душе музыканта...

О.: Да. Но только в специально организованном эксперименте удалось установить, что именно находится в открытой музыке душе, скажем, пианиста; какие эмоциональные, настроенческие программы там выстраиваются, о которых он и не помышлял в своем ”дневном” сознании...

Многие знают, что в произведении с неизбежностью отражается сам артист. Но он там отражается не один. Когда установка эгоистична, на одного — не отразится...

В.: Образно говоря, исполнитель играет и за композитора.

Как у поэта: Марк Шагал берет корову и ею рисует, - так и здесь: музыкант становится героем и им играет?

О.: Да, вы строите фразу, и это слышно. И вы строите ее событиями своего внутреннего мира (а не только звуками и интонациями). И этого никто из слушающих не знает. Никто не может помешать музыканту жить теми видениями, которые открыты ему. Он может утверждаться в тех событиях, так сказать, проживать их... И это — вечная его тайна. Кстати, исполнитель ее и порождает. Но без тайны не будет настоящей высокой музыки, не будет и внешней формы! Не будет удивления слушателей.

О МУЗЫКАЛЬНОМ МЕТРЕ

В метре есть простейшие противопоставления, например, сильно — слабо. Но осознавание и прочувствование метра предполагает оживление этих чисто формальных противопоставлений.

В.: То есть — введение их в систему диалога?

О.: Да, живое противопоставление одного другому для получения третьего — нового эффекта.

Трактовка метра как чередование сильных и слабых долей — лишь намек на закономерность, обозначение какой-то его стороны. Можно предложить психологическую (то есть со. стороны живого человека) интерпретацию метра. Сильная доля символизирует значение. Оно объединяет данный метр с нашими представлениями вообще о временных координатах в музыке. Значение объективно и значимо для всех. Слабая доля выражает смысл, она значима лично для меня (для отдельного музыканта). На слабой доле я пытаюсь себя проявить.

В.: Здесь речь идет, конечно, о некой простейшей форме. Сильная доля символизирует всегда то, к чему стремятся и к чему тяготеют. И потому мы можем перенести принцип ”сильно — слабо” и на фразу, где есть сильное и слабое время, или на период, который должен с необходимостью делиться на смысловые куски, одни из которых относятся к сильному полюсу, другие - к слабому. И далее, исповедуя такой принцип, мы можем в каждой форме находить закономерные отношения между силой и слабостью. Можно взять и другую символику: женское и мужское начала — ”инь” и ”янь” в восточной традиции и т. п.

О.: Но вернемся к психологическому аспекту взгляда на метр. Сильная доля — громкая доля, слабая - умная, сильная - явная, слабая - с тайной. Слабая доля в первоначальных, ”эмбриональных” произведениях и упражнениях для начинающих есть основная сфера проявления музыкальности. Выразительные возможности метра в слабой доле проявляются только в личностной игре, когда всякий раз отмечаешь эту долю. В неиндивидуальном исполнении (преобладание моторности, где пульсация не структурирована) метр - немузыкальное явление.

В.: Получается, что главное призвание метра не создавать, а разрушать монотонию. Метр не объективная, а субъективная категория для музыканта?

О.: В записи все доли математически равны. На живое исполнение такая арифметика перенесена быть не может. Объективные числовые зависимости музыкального объекта легко

обнаруживаются в статике. Математика дружит с музыкой только в музыкальной науке, и для нее она — отрада. В художественной же практике всякая незыблемая строгость — отрава. Можно привыкнуть к яду, если пить небольшими порциями. Но чувствительность и краски мира теряются...

В.: Значимы ли различия долей по силе?

О.: Главным образом, значимы эмоционально, и потому диалогическая форма отношений метрических долей должна проявиться в эмоции, а не только в акустике. Вот из детского репертуара: ”Менуэт” Леопольда Моцарта. Широко известное и легко осуществляемое динамическое противопоставление: громкая фраза противостоит тихой. Это самая простая форма диалога — по интенсивности. Но не соединенное с разнообразием эмоциональных красок такое противопоставление очень быстро превращается в шаблон. На самом деле здесь важно не столько ”сильно — слабо” (по фразам), сколько ”объективно — субъективно". И вообще, дело в диалоге характеров: гордо — зависимо; требую - прошу; грубо - нежно; наступая — поддаваясь и т. п.

В.: Метр дает некоторый фундамент движению, оно становится устойчивым... Разве этого мало?

О.: Играть метрично, то есть устойчиво в зоне метра, очень важно. Но важнее метрической устойчивости - управление метром. Иначе говоря, играть надо так, чтобы не движение тобою понукало и ты в испуге мчался неуправляемо на всех парусах, не успевая осознавать и прочувствовать пассажи. В этом случае темп, движение есть джинн, выпущенный из бутылки. Это — бедствие. Нужно обратное: исполнитель — полный хозяин движения. Он удерживает его таким, каким представляет, и управляет им. С ясностью это видно в быстрых темпах. Пассаж - твой ”инструмент звукового суждения”. Управление заключается в полной подчиненности тебе всех метрических вех, то есть сильных долей, которые ты ”оживляешь” (и вообще - всех архитектонических структур).

Итак, важнее не точно по физическому времени, а точно по глубине внутреннего ощущения, по живому дыханию пассажа, представляемого артистом (даже если темп быстрый и нот много).

Здесь надо отметить и совершенно неожиданный аспект подхода к метру. Назовем его эффектом Н. Перельмана, ибо он первый об этом внятно сказал[2]. Речь идет как бы вообще о снятии метра. Н. Е. Перельман, говоря об alla breve, считает, что это обозначение есть указание ориентироваться не на пульсацию долей, а наоборот, - снять все тактовые черты и строить игру по

синтаксическим переменным: ”запятым", ”точкам", ”восклицательным знакам” и т. п. Поэтому, подключившись к этой концепции, мы должны добавить к прошлым рассуждениям, что двигаться надо не только по свободному дыханию пассажа, но эту свободу надо заключать в форму фразы. Надо отмечать ее не метрическими единицами (они и так внутренне ощущаются), но смысловыми вехами, к которым стремится фраза или пассаж — ”точками", ”запятыми” и т. п.

В.: И все-таки не совсем понятно, в чем проявляется субъективность метра? Ведь метр в конце концов — единица измерения объективная, так сказать, величина музыкальной материи.

О.: Отмечая первую долю, то есть осознавая ее и определяя чувством (особенно в завершении и в начале фразы), вы вырываете ее из хаоса и наделяете значением. Вы проявляете себя человеком, отличающимся от других каким-то своеобразием. Чем? — Тем, что на слабом времени, на слабой доле вы наделяете метр, время музыки, структуру своим личным смыслом. Это можно сделать на дистанции тяготения - в таких структурных единицах, как большие такты, фразы, части и т. д. Музыка оживает.

В конечном счете, метрономическая игра будет отличаться от личного участия в метре, как конвейер отличается от ручной работы...

В.: Есть, однако, большая неконкретность в этих рассуждениях. Какое всеобщее значение мы придаем сильной доле и какой именно ”свой” смысл мы видим в слабой доле, говоря о нашем музыкальном поведении?

О.: Метр, то есть неметрономическое пришествие первой, сильной доли, требует поступка. (Как у поэта: ”Чтоб звучали шаги, как поступки...”) У ребенка обнаруживается каприз, и в этом проявляется его личность, характер. Вот он, играющий на флейте, ”ослушался”. Не подчинился заведенному порядку — самому-по-себе (как у всех) прибытию, наступлению первой доли. Флейтист преподнес ее по-своему, почти неуловимо задержал, но отметил, отделил, обозначил.

Метрономически точно и объективно правильно — это безлично. Задержать и обозначить ”чуть-чуть” можно только индивидуально, отметив ”собою”, - и чувством и сознанием. В обозначении (или наделении значением) , осмыслении (или наделением личностным смыслом) есть свой каприз, то есть жизнь, характер, а не машинообразность.

В.: Но ведь у нас есть много других средств для того, чтобы проявить характер, чувство, индивидуальность, каприз и прочее?

О.: Метр обладает особым преимуществом. Здесь индивидуальное проявляет себя очень рано, когда ученик еще ”в пеленках”; через метр ученик может облагородить самые простые упражнения, где он ничего другого еще придумать не умеет. К тому же, проявив себя в метре с первых шагов, ученик постепенно понижает смысл музыкальной игры... И не надо вводить науку в детскую музыкальную игру. Метр, объясняемый как объективное чередование силы и слабости, громкости и тихости, есть явление немузыкальное, нехудожественное и не игровое. Однако сделать его фундаментальной основой надежности, устойчивости музыкальной игры можно и нужно. Как этому содействовать, мы уже рассматриваем.

В.: Вот примитивные упражнения для начинающих, на одной ноте. Какую музыку, какое отношение можно туда внести и вообще будет ли это музыкой даже на ”эмбриональном” уровне?

О.: Короткие упражнения с минимальным шагом задач (такие, как в комплексах у Д. Е. Огороднова[3]) хороши тем, что каждая доля такта 2/4 может быть другой. Это — элементарный, неделимый дальше уровень. Но здесь один звук может отличаться от другого в субъективном времени. Идентичности нет. Звуки составляют ритмическую интонацию, мотив, фразу, но они разные. Звуки отличаются друг от друга - по силе: сильный - слабый; по функции - сильная доля безоговорочно знаменует начало пульсации, она явная; слабая доля продолжает пульсацию некой структуры, но она не тень сильной доли. Она противостоит ей в интенсивности, подобно тому как разнятся мужское и женское начала; то есть они должны быть эмоционально разными по характеру. Когда же мы противопоставленные структуры наполняем одними и теми же настроениями, — мы их усредняем, лишаем лица, срезаем частоты выразительности и неосознанно формируем у слушателя монотонию...

Метр — царь музыки. Он велик и незаменим. Мы его часто пытаемся унизить, заставить быть механистичным на манер часов или метронома. Одной из болезней современных расплодившихся ансамблей является попытка полного унижения метра. Они создают громкую монотонность и становятся навязчивыми и неинтересными, потому что метр им не служит и не управляется ими. В игре талантливых ансамблей монотонии нет, там метр живой. То же — в джазе: лучшие ансамбли обладают гибким граунд-битом, то есть живой пульсацией счета. Это делают ударники и контрабасисты. Они как бы чуть-чуть затягивают или ускоряют счет, и первая доля наступает не неотвратимо механистично, а в результате некоего личного мнения, то есть проявления чьей-то индивидуальности. Такая вольность

необычайно оживляет пьесу, придает ей шарм танцевальности, подчеркивает мелодию, и произведение обращается непосредственно к живому слушателю.

ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ

В.: ”Играть с выражением” - насколько знакомы эти слова, настолько и невыполнимы... Иногда даже стихи дети в школе читают выразительно. Но нас все время тянет отвернуться, поскольку это выражение фальшиво. В чем здесь дело?

О.: Когда мы рассматриваем выразительность как техническое задание: ”выразительно - невыразительно” (а именно это имеет в виду учитель, заставляя ребенка прочесть стихотворение ”выразительно"), - тогда любое внятное проговаривание (а в нашем музыкальном случае, — проигрывание с ”оттенками") может устроить строгого наставника. Однако в этом можно увидеть педагогическое бессилие. Педагог разоблачает себя как формалиста: лишь бы обозначить функцию - ”выразительно". Но еще печальнее то, что, согласившись с выполнением своих указаний, педагог тем самым разоблачает себя и как непонимающего сути дела, что по содержанию должен сыграть его ученик. Ибо просто ясности и отчетливости совершенно недостаточно.

Сущность выразительной игры — оживление каждого звука. Это надо понять так, что ничего ”общепринятого” (в смысле отношения) в игре настоящего музыканта не должно быть. Каждая нота отмечается в его сознании и чувстве. Но это - не анализ, а как бы проведение через себя. Для музыкальной игры надо привлечь всю свою сущность. Надо играть ”собою". Выразительность возникает тогда, когда каждая фраза ”стучит в сердце". (Именно на этом уровне личной интонации происходит ”заражение” слушателя.)

Дирижер Йозеф Крипс, не любивший Хейфеца, но вынужденный однажды играть с ним, пришел в восторг и сказал организатору этого концерта: ”Вы понимаете, что здесь произошло? Он сыграл все ноты! Все! До одной! Невероятно, невероятно!"[4]

В.: Но как ”устроена” выразительность психологически, с чем она связана для человека музыки?

О.: Выразительная игра не может не опираться на внутреннее понимание. В другом месте мы скажем о подтексте специально, здесь же только упомянем. Выразительность начинается с прорыва поверхности видимого нотно-графического слоя на некоторую глубину. Выразительность есть оживление и освещение каждой ноты, каждой фразы. Это - свет изнутри, из глубин внутреннего мира и любви музыканта, сегодня отданной исполняемому произведению.

Можно сказать и о направленности выразительности. Она проникает во внутренний мир слушателя. Подлинно выразительно играющий музыкант непосредственно касается слушателя своими звуками. Вот один из отзывов об игре Святослава Рихтера: ”Он проникает в душу с роялем".

В.: Возможно ли вообще преимущественно художественное отношение к музыкальной игре? Все-таки художественное — это праздник, неординарность, в какой-то степени исключительное событие. А ежедневная работа -это чуть ли не тренинг, репетиции, - что в них, собственно, исключительного?..

Имеет ли вообще методическая сторона современного музыкального обучения какой-то пафос, какую-то связь с художественным ростом музыканта? А ”методические” пьесы?

О.: Чем проще и явственнее методическая направленность пьесы, тем больше надежд на исполнительские эксперименты вплоть до изменения ”нормативных” вещей - темпа, штрихов, характера.

Легкие пьесы, так называемая детская музыка, не отягощены ”данным с неба” замыслом, а сочинены в технических, то есть в близких целях. Поэтому такую ”эмбриональную” музыку в исполнительских параметрах можно переиначивать в целях роста ученика. Например, варьировать характер звучания, применяя порою противоположные авторским обозначения. И надо сказать, что это - серьезная альтернатива ”голой” технике. Педагог (если он творческий человек) едва ли повторит своему ученику: ”Ты настойчиво поучи это место”. Скорее всего, он подскажет ему, что одну и ту же неполучающуюся фразу полезно поиграть и тревожно, и легко, и тяжело, и радостно, игриво, страстно, спокойно, нервно, задумчиво и т. п.

Возможность творческой работы есть для педагога всегда, на любом уроке. А для ученика она может быть и в домашней, как он думает, рутинной работе. Творчество скрыто в экспериментах на старом учебном материале, в поиске новых эмоций и в нем, и в себе. Сделать из этой дурнушки (упражнения) красивую леди - вот цель домашней работы, а не так называемый ”рост”, ”тренировка”, репетиция.

В любой музыке можно найти игру. Играть надо всегда. Музыкальная игра еще не отменена, она еще не потеряла своего назначения. Только постоянно увеличиваются и усложняются правила...

В.: Но практически... Вот перед вами малыш на втором уроке. Он умеет извлекать лишь несколько звуков на флейте...

О.: Даже если один звук, и то уже можно с учеником работать, как с музыкантом! Напишите ему на доске (или в

тетради) четырехтактовое упражнение на одном звуке

В.: И какие задачи здесь можно поставить?

О.: Есть возможность дать ученику ощутить художественное время. Здесь они работают — метр, ритм и темп... Первая доля каждого такта явная, вторая — таинственная. Слабая доля отличается от сильной и эмоционально, и динамически, и по значению.

Какова система тяготений? Слабая - в сильную, низкая - в высокую, мелкая - в крупную: такова природа соотношения единиц времени. Далее важны замедление перед концом, перед повторением, кульминация и спад. Все это - основы понимания музыкального времени. Причем, тяготение - это не слово, произносимое педагогом, а практическое умение. Оно может заключаться в том, что в первой доле, о которой вспомнит ученик к концу фразы, спрятан магнит. Действие его надо обнаружить и показать это: ”Он тянет, а ты не поддаешься сразу, потому что ты руководишь движением, а не магнит. Но тяготение существует реально...” Что получается? - Артистизм, свобода музыкальности и освобождение таланта (если таковые предпосылки есть) - на основе эксперимента...

В этом коротком упражнении есть возможность диалога. Беседа двух героев, двух людей. Каждому для высказывания отводятся два такта.

Ученик познает разные характеры сразу. Один, скажем, напористый (1—2-й такты), другой мягкий (3 - 4-й такты). Один печальный, другой испуганный; один веселый, другой задумчивый... (В нашем словаре около 600 признаков характера звучания, а их сочетания - бесконечны!) Разумеется, на первых порах более двух-трех определений на одно упражнение не нужны. Но другую пьеску, другое упражнение надо предлагать играть в иных настроениях (но уже знакомых).

В.: Может ли быть длительная концентрация на таком задании? Ведь материал все-таки исходно нехудожествен. Из какого опыта ученик будет привносить в него художественный элемент, если он только и делает, что играет такие примитивные упражнения, пусть даже с благородными задачами?..

О.: Здесь нужна полная определенность: злоупотреблять ”эмбриональной” музыкой нельзя! Нельзя, чтобы опыт музыкального роста фиксировался на ”упражненческой музыке”. Это — принципиально! — только этап, малые порции. На каждом уроке должно звучать много высококачественной музыки (исполняемой педагогом ”живьем”). Можно предвидеть, что годы,

проведенные с преимущественной игрой упражнений, пусть даже остроумно использованных для развития, — в опыте музыкальной культуры ученика оставят... пустоту. Опыта художественного не будет. Точнее говоря, упражненческая музыка не воспитывает. Но она совершенно необходима как часть движения. Она развивает...

Живой звук

В.: Не является ли само прикосновение к инструменту с целью сыграть пьеску уже оживлением? Музыка существовала в графическом виде, и вот вы, воспроизводя ее, тем и оживляете - она звучит...

О.: Перевод нотного текста из графического в акустический может быть и формальным, что не устраивает ни слушателей, ни педагогов, ни самих исполнителей, если они научились слышать себя со стороны.

Оживление. Можно это назвать и одухотворением, но дело не в термине. Каждый звук должен быть помещен в некие музыкальные события и там обнаружен как живой, сыгранный.

Живой — означает, что исполненный звук излучает из себя некую событийную энергию. Звук ”сигнализирует” слушающему, что он жив, трепещет, колышется, сообщает что-то о себе, посылает сигналы восторга или бедствия... Звук сообщает о себе, что он некой органической природы. Так, например, теплое тело животного или растения можно обнаружить по излучаемой ими энергии в виде биотоков. Энергия в живом звуке - полимодальная, в ней много различных эмоциональных ”потенциалов”.

Крайне грубый пример ”неживого", неэстетичного звука - сигнал электрогенератора.

В.: Не означает ли это, что извлекаемый звук требует, так сказать, личного участия, необходимости в нем?..

О.: Живой звук получается тогда, когда он имеет смысл лично для меня, играющего каждый звук во фразе, каждый звук в пассаже. Я его не только слышу, но и отмечаю, а до этого - предслышу и предназываю...

Чтобы звук был живым, необходима работа представления. Возможно, в сознании музыканта происходит некий внутренний монолог: ”Я играю, я - живой. Слышу фразу всем своим существом, своим *Я*. В момент звукоизвлечения меня, мое *Я* представляют мои руки, мои пальцы. Звук тогда принадлежит мне, оживает, когда он продолжает мои пальцы. Моя плоть, моя органика распространяются и на клавиши (вентили, клапаны, кулису и т. д.). Клавиши — тоже моя плоть, мои пальцы. Мое *Я*, мое сознание, моя музыкальность не в состоянии сами собой сыграть. Им нужен орган - рука, пальцы. Моя сущность

перемещается в мои руки, в пальцы, они извлекают звук...”

Если, скажем, пальцы извлекают звук равнодушно, механически, неосознанно — звук неживой. Когда мы через пальцы хотим продолжиться в звуке, пальцы становятся слышащими и в конце концов накапливают избыточную энергию, некую жизненную силу и передают ее, — тогда звук оживает.

В.: Вот мы ходим по земле, не замечая ее, не осознавая то, чем она для нас является. Означает ли это, что она неживая? Здесь что-то не завершено. Оживить, наделить смыслом... Это — какие-то отдельные операции. А в музыке мы стремимся выстроить сложное, большое целое?

О.: Художественный звук нуждается в том, чтобы его пережили. Действительно, это больше, чем оживить. Не просто сделать живым, излучающим энергию (как растение или минерал), но пережить его, нагрузить значением какой-то жизни, более или менее сложной реальности. Мы и говорим о смысле и значении... Но требуется некоторое уточнение.

Один звук можно оживить, вырвав из цепи. Но пережить значение одного звука как такового нельзя. Он должен быть в цепи звуков, цепи событий. Тогда мы касаемся выражения живой реальности. В объединенных смыслом звуках должно быть нечто, уподобляющееся сложностям жизни, ее сюжетам...

В.: А как это соотносится с пальцевой техникой?

О.: Конечно, здесь тоже все передают пальцы. Но случается, само переживание не доходит до пальцев, а кончается в абстрактных сферах, в идеальном Я, в недейственных, оторванных представлениях, в представлениях без передачи.

Не надо забывать, что в игре музыкант должен проявляться целиком: и как человек, и как организм - весь. В момент высокого музицирования он как бы слит с Космосом, его нельзя разъять на части. И мы сейчас говорим о пальцах, лишь анализируя неудачи начинающих, когда целостного проявления музыканта как раз и нет..

Начиная заниматься на инструменте (скажем, фортепиано), ученик часто играет все ”чужими” пальцами, как если бы он был высокоорганизованной машиной для чтения нот — биороботом. Тогда и функции пальцев сводятся к тому, чтобы нажимать на клавиши при расположенности других органов с их функциями (ног — нажимать на педали, а глаз — считывать нотные знаки).

При традиционной методике обучения игре педагог более всего озабочен внешним движением. Накопление музыкальных знаний для него — фундамент, на котором он намерен впоследствии надстроить более тонкие, собственно художественные элементы. Для искушенного человека очевидно,

что здесь является причиной неудачи. Попросту говоря, переживание, которое ”вталкивает” в ученика педагог, где-то останавливается. Где? В рассудочных слоях. В конце концов ученик — не законченный тупица, он поймет, что ему говорят и как надо сыграть: ”нежно, осторожно... представь себе картину...” То, что ученик уже знает все это, доказывает тот факт, что, придя домой, он начинает играть с младшим братом или куклой ”в музыкальную школу” и повторяет все то, что сказал ему учитель. Однако информация остается информацией и все-таки он ничего не умеет... Переживание ”не доходит” до пальцев. Особенно в начальных стадиях обучения пальцы и в целом аппарат у учеников чужие, глупые, необученные, нечувствительные и в полном смысле слова немузыкальные.

В.: Значит, все дело в целях и правильности обучения, способного через немузыкальный аппарат обучать музыкальности?..

О.: При правильном обучении главенствуют музыкальные задачи. Без техники и умения не обойтись. Вопрос в том, что чем руководит — техника душою или душа техникой. Незабвенный Генрих Нейгауз говорил, видимо, по этому поводу, что надо копать тоннель с двух концов. Пальцы не могут быть немузыкальными. Это можно сравнить с чувствительной и универсальной сетчаткой глаза. Так же и личность музыканта-художника должна обладать чем-то высокоорганизованным, своеобразным ”душевным мозгом", вплоть до ”эмоционально мыслящих” пальцев.

Если эмоциональные намерения рассмотреть как психологическую технику музыканта, то можно при ее помощи ”переместить” или перенести на момент извлечения звука и сознание, и переживание. Здесь психотехника заключается в том, чтобы сжать все мысли о ”соединении” в одну установку. А мысль могла бы быть такой: ”Я соединяюсь со звуком; произведение и я — одно целое: исполнение есть исполнение меня, — я себя играю, я себя творю всякий раз, когда играю за композитора... и вот сейчас - это самый главный раз". ”Наши-с-музыкой-пальцы” имеют большие возможности, а мы их пугаем аппликатурой, которая часто есть камень преткновения...

В.: Но поняв аппликатурные принципы, можно приобрести способ легкого, быстрого освоения музыки...

О.: Душевная и духовная стороны музыки осваиваются и запоминаются быстрее и прочнее, чем ”организмические", мудреные штучки, то есть аппликатура (взятая отдельно); и потому пальцы все время не те — хочешь музыки, но мешают пальцы — мешают, когда они чужие, неживые...

И еще об аппликатуре. У нотного текста, который потом становится музыкой, есть естественное, оправданное и органичное содержательное движение. Оно и воспроизводится как таковое. Аппликатура не имеет такой логики, в ней нет содержания. Она должна порождаться вместе с текстом, а не преодолеваться. Опять-таки — пальцы должны научиться думать!

Техника как беглость

В.: В музыкальном обучении есть вопрос, известный всякому педагогу, но также и всякому новичку (и мы его отчасти обозначили): ”Нужно ли играть гаммы и этюды? Если нет, то почему?" Какова вообще природа этого явления? Почему музыканту-исполнителю, художнику нужно совершать много нехудожественных движений, часами играя гаммы, этюды?

О.: Техническая беглость сама по себе, по здравому размышлению, кажется нелепостью. Но она необходима в реальном делении музыки. При разборе этого вопроса нужно четко поставить условия. Музыканты неодинаковы в отношении своей техники. Иные обходятся без всякого инструктивного материала. Для накопления беглости и надежности аппарата им достаточно репетиционной работы над произведением художественного плана. Другие в этом отношении неспокойны и нервны, если не поиграют часок гаммы и упражнения.

Нельзя пройти и мимо того, что людям со слабой нервной системой вообще свойственна некоторая перестраховка. Они заранее готовятся к всяким ответственным или экстремальным событиям, стараются предусмотреть как можно больше из ожидаемых стрессовых напряжений. У людей такого типа (а их, очевидно, большинство среди музыкантов, потому большинство, может быть, и играет гаммы!) и чувствительность и интуиция развиты лучше. Они как бы усматривают какие-то штрихи будущих событий, проживают их сейчас и потому уже взволнованы.

Напротив, людям с сильной (но менее тонкой и менее расположенной к предчувствиям) душевной организацией свойствен другой способ подготовки. Они полнее и смелее овладевают в той или иной мере стрессовой ситуацией. А сама неординарность (и опасность — в крайних случаях) повышает их тонус. На сцене они испытывают не волнение-панику, а волнение-подъем. Так или иначе, ситуация неординарного выступления (концерт) для них не только мобилизация сил, но и их увеличение, а стало быть, увеличение и техники как таковой...

В.: Конечно, техническая оснащенность - не фикция. Однако есть много рутины в самом процессе ”технического образования”,

когда часами ”гоняют” эту технику в гаммах и этюдах и еще называют все это искусством...

О.: При здравом отношении надо уяснить следующее. Во-первых, если ученик-музыкант часто и помногу играет гаммы и упражнения, то это происходит не случайно; для него это естественная подготовка, и не надо силком вгонять его в другую веру — напрочь отказаться от инструктивного материала, а на таком же уровне заставлять его подолгу и помногу гонять пассажи из пьесы. Это также нелепо, ибо установка-то не сменилась и отношение к музыке то же, что было и раньше, - практически нехудожественное.

Во-вторых, любой гамме и любому упражнению помогут быть музыкальными по крайней мере две вещи:

1. Наделить выразительностью и новой (не голо-технической) задачей каждую ноту и структурные единицы, например, отрабатывая тяготение:

c -> **d** -> **e** -> **f** и обратно **f** -> **e** -> **d** -> **c**. Что это дает? Пассаж наполняется временем и некоторой задачей — каждый звук отмечается сознанием. Эта задача гораздо больше и наполненней поверхностной беглости с выключенным сознанием и чувством.

2. Музыкальность, техническая задача, как уже говорилось, может получиться через эмоциональную окраску. Иначе: ту же гамму с тяготениями играть в разных настроениях — и некоторый смысл в многочисленных повторениях будет найден.

В.: Не может быть, однако, так просто осуществлен переход ”из грязи в князи...” Каковы все-таки негативные стороны этого вспомогательного материала?

О.: Сложность задачи в том, что всякие предлагаемые настроения могут быть обозначены формально, в качестве внешней цели. И потому педагогу надо научить ученика "образовывать” настроения сначала внутри, найти их в своем внутреннем мире и, только выводя их из души, играть гамму или пассаж в упражнении...

Но все же есть смысл в подсказке опытного педагога: если нет музыки в простом, ”туда-сюда-пассаже”, то ее можно внести, подключив программу из области метра и эмоций. Наверное, никто не будет спорить, что содержанием можно наполнить любую музыку. (Хотя хорошую музыку играть приятнее.) И еще, повторим, чем проще организована музыка, тем больше возможностей ярко подать авторство исполнителя, тем больше возможностей для ”обучения самопроявлению”, отработки отдельных приемов...

В.: Но, злоупотребляя упражнениями, играя их часами,

помните, что это один из видов слабоволия... и что хорошей музыки так много, что за жизнь не переиграть — и потому мы себя обкрадываем, долбя нищие гаммы, — таково должно быть предостережение, подобно тому как на сигаретной пачке написано о вреде табака.

Между тем педагогические проблемы, связанные с техникой как таковой, весьма сложны. Потому что техника, понимаемая как беглость, становится для многих участников педагогического процесса показателем самого движения ученика, показателем его развития.

О.: Конечно, техника — не только беглость. Техника на информационном, семантическом уровне есть многостороннее соответствие музыканта всему богатству отношений музыкального языка. Умение грамотно прочесть нотный текст, знать его, глядя в ноты, передать наследуемые признаки данного стиля, традиционные черты жанра, архетип формы и т. п.

В.: Возможно ли на информационном уровне ”понимание” нотного текста, понимание произведения? И вообще, подходит ли категория понимания для объяснения существа техники?

О.: Это особый вопрос. Понять в психолого-педагогическом смысле значит обогатиться, личностно вырасти на величину понятого смысла, на величину и ”измерение” того явления, которое понял. На информационном уровне это невозможно. Понять нотный текст как сообщение вообще нельзя. Я могу присвоить нотный текст и вырасти на его величину только тогда, когда преобразую его в нечто ”человеческое”, личное - когда нотный текст перестанет быть текстом, а станет частью меня. Научно говоря, с момента подключения всякой ”мерности” — новых измерений, глубины и т. д.

В.: И здесь техника входит в противоречие со смыслом...

О.: Даже не в противоречие. Она просто разоблачается как недостаточная. Можно ведь недостаточно осмысленно и насыщенно играть свой концерт, не вызывая переживания, но при этом играть грамотно, технично, безошибочно гладко, то есть скучно.

И вот о чем главном я хотел здесь сказать. Техника в таких случаях отрывается, ”убегает” куда-то далеко по своим показателям. Но этот отрыв техники от душевного развития нежелателен. Эмоционально ученик отстает от техники, ибо она только и развивается. Техника была целью — ошибка. Техника была оторвана от эмоциональной сферы — ошибка. Предполагалось, что, овладев техникой, можно будет получить ключ ко всему остальному, к ”тонкости”, ”оттенкам”, — ошибка. Нельзя приобрести умение высокого порядка за счет более

низкого уровня. Здесь проявляется наш закон развития художественного сознания (об этом ниже).

Музыкант, движимый педагогом или идущий самостоятельно таким экстенсивным путем, то есть путем систематического и целенаправленного развития техники, уходит порою очень далеко (далеко от своей личности!). Его подвижность весьма велика, он может играть все более и более крупные сочинения. Но все хуже у него с той стороны музыки, которая связана с удивлением слушателей, высоким переживанием, касанием меры совершенства. Он все меньше понимает в тайне, в непредвиденном, хотя своей волей пытается увлечь своих слушателей. Недостатки художественного порядка он пытается решить тем же техническим путем, рассудком решает, какие и где настроения воплотить (но назначенные рассудочно, настроения мертвы). Он сознательно делает разнообразной динамическую канву (но разнообразя лишь сторону силы в динамике, без характера этой силы, мы получаем орущего или шепчущего робота, мертвеца). Иногда кажется, что наша эстрада заполнена орущими мертвецами! Вот куда может привести техника, вышедшая из повиновения...

ВООБРАЖЕНИЕ И ФАНТАЗИЯ

Можно попытаться как бы очертить феноменологию воображения и фантазии, не останавливаясь на хорошо известном, на том, что вошло в учебники психологии.

Творческое мышление в реальной практике есть целостное человеческое проявление, поступок. Сам творческий акт, очевидно, генетически более позднее явление, чем воображение и фантазия, которые входят в него. Поэтому выделить воображение и фантазию необходимо для исследования происхождения творческой деятельности — это первое. Второе — есть многое, что различает эти процессы, и наш опыт, восходя к своим зрелым моментам, подсказывает нам эти различия...

В.: Что же, ошибочна традиция описывать воображение и фантазию как сходные процессы? Ведь во всех учебниках и энциклопедиях они даны, так сказать, через запятую. Что же роднит воображение и фантазию?

О.: То, что их объем по отношению к произведению искусства избыточен. Они как бы вычерпываются из бездонного резервуара, в то время как объем и состав материала произведения достаточно строго определен и ограничен.

В произведении искусства есть, конечно, текстовая, материальная сторона. Быть в объеме больше или меньше языковых элементов - это прерогатива подтекстовых переменных произведений. Из психологии творчества известно, что один момент творчества (или в материале — отдельный фрагмент или законченная структура) сопровождается до, во время и после - большим количеством образов:

> И забываю мир - и в сладкой тишине
> Я сладко усыплен моим воображеньем,
> И пробуждается поэзия во мне;
> Душа стесняется лирическим волненьем,
> Трепещет и звучит и ищет, как во сне,
> Излиться наконец свободным проявленьем -
> И тут ко мне идет незримый рой гостей,
> Знакомцы давние, плоды мечты моей.

”И тут ко мне идет незримый рой гостей” — много больше того, что осталось потом на бумаге в качестве стихотворения.

В.: А если рассмотреть эти процессы поврозь, — так ли

принципиально они расходятся в нашем предмете, в музыке?

О.: Идем от этимологии слова. Если от греческого — фантастик, то это форма отображения мира, при которой на основе реальных представлений создается логически несовместимая с ними ("сверхъестественная", ”чудесная”) картина. Фантом (*греч.* - фантазма) - причудливое явление, призрак. Причуда - каприз. Причуда - вымысел. Насколько фантазия связана с вымыслом?

Здесь уже напрашивается противопоставление воображению. Не вообразить, но вымыслить, то есть придумать, выдумать. Везде - дума, мысль. Выдумать можно не на основе познания, логически понятной мысли, но, как в искусстве и, в частности, в музыке — на основе такого развитого и сильного эстетического чувства, которое начинает обладать обусловленностью, силой сцепления, определенной закономерностью.

В.: Итак, фантазия — вымысел. Заведомая неправда, нереальность, небывальщина. Но, во-первых, вымысел создается на основе реальных представлений, деталей языка произведения искусства (хотя и логически с ним не совмещается), в отличие от воображения. А во-вторых, — понятое правильно воображение есть прежде всего видение целого раньше частей.

О.: Однако воображение - это такое видение и такое целое, где части даны не в языке искусства; и еще - они никогда не будут увидены. Видение целого раньше частей — есть видение только целого и никогда — частей. В этом и суть образа как ”куска” воображения — он всегда общ, целостен и неделим. Хотя и различается по многим переменным, например, по яркости, мощности, масштабности. Моцарт в уже цитированном примере увидел свою симфонию целиком в чем-то, заменяющем музыку, в чем-то целом, одномоментно данном.

Фантазия на основе реальных представлений элементов языка вылепливает нечто небывалое, небывшее. Мир, в котором создается произведение искусства, естествен. Он на момент воссоздания нового произведения находится в норме. Произведение же, создающееся на основе элементов его языка, являясь продуктом фантазии, выделяется из этого мира своей сверхъестественностью, чудесностью, то есть просто-напросто новизной.

Создание небывшего в искусстве связано с удивлением. Психологическая сущность фантазии — потребность в удивлении и вызывание удивления. Как цель это зачастую и не осознается, но она есть — сформировать удивление. Создавать нечто знакомое, бывшее или даже написать музыку с преобладанием знакомых интонаций, видимо, удел стилистов - недаровитых

музыкантов. Повторить в произведении то, что было, очевидно, противоречит пафосу искусства — это же не продукты жизненной необходимости! Произведения искусства необходимы духовно. Дух в искусстве отзывается на своеобразие, уникальность.

В.: Но есть же некая норма, интонационные и семантические достижения, скажем, музыки на определенный момент времени. Язык, в котором работают целые направления композиторов, очень схож, многое теперь в тональной музыке узнаваемо, и, слушая, мы знаем, что эта вот интонация уже была использована.

О.: Нормой можно признать состояние ”ландшафта искусства” на момент, когда создается новое произведение, то, в котором проявлена авторская фантазия. Язык искусства уже как-то использован, создан фонд. Произведения этого искусства представляют собою реальность. Сюда входят и произведения целиком, и отдельные структуры, и элементы структур. Фантазия чаще всего использует именно элементы художественной реальности. Но если это — фантазия настоящего даровитого художника, то плод фантазии никогда не совместим с той реальностью (вернее, с продуктами реальности), из которой он вышел. По отношению к ним продукт фантазии, рожденное произведение, очевидно, должно быть сверхъестественным, чудесным.

В.: Нет ли в фантазии некоего обмана, намеренного неоправдывания ожиданий? Слушатель ждет от композитора приятной встречи с его новым произведением, чтобы это была ”знакомая незнакомка". В фантазии - так, как она здесь разворачивается, — доминирует заведомая неправда...

О.: Вымысел, заведомая неправда в контексте языка художественного замысла и вообще художественной деятельности не может считаться намеренной ложью, попыткой ввести потребителя в заблуждение. Но разговор об этом необходим, потому что остро стоят вопросы искренности в работе и композитора, и исполнителя, и музыковеда-критика. Но ведь это совсем другой аспект проблемы. Это как бы разбор по разным основаниям: искренность и правдивость, с одной стороны, и вымысел и художественная выдумка — с другой. В сущности фантазия — внеморальная ложь.

В.: Так что же отличает фантазию от воображения, в то время когда их сближает избыточность и полная ненужность в быту?

О.: Но ведь искусство и отличается от обыденных ситуаций... В раскрытом нами контексте можно достаточно ясно отличить фантазию от воображения. Воображение - создание образа явления, существующего хотя бы в форме целого (и этому можно ученика научить). Фантазия — процесс создания некоего

несуществующего явления (и потому научить фантазии нельзя, но можно сконструировать ситуацию, когда задача может быть решена только через выдумку).

Очевидно, фантазия — генетически более ранний процесс, чем воображение. Возможно, фантазия дает материал, а то и форму воображению. Воображение ничего не выдумывает; Оно дает образ того, что уже есть, что уже сделано, что существует в некотором материале. Воображать — не фантазировать! Выдумывает фантазия. Она пользуется языком деятельности, предмета искусства. Язык этот известен, но продукт фантазии - нов. ”Себя конем вообразив” — работа воображения: перевоплотиться в плане представления и действия в реально существующее явление опыта — в коня...

Музыкально-образное мышление исполнителя

В.: Все рассмотренное в предыдущем разделе так или иначе имеет отношение к музыкально-образному мышлению ученика-музыканта. Как же этот уровень развития ученика репрезентирован в сознании педагога? Что и как понимается под музыкальным образом?

О.: Явление музыкального образа достаточно хорошо известно и музыкантам-практикам и исследователям. Можно говорить о нескольких аспектах его рассмотрения: с одной стороны, ясно, что когда музыкальное произведение анализирует музыковед, он учитывает целостность музыкального языка произведения и закономерность средств его создания, и для музыковеда это является музыкальным образом.

С другой стороны, можно говорить также о материальной основе музыкального произведения, что следовало бы назвать звуковым музыкальным образом. Это акустические характеристики, связанные с высотой, длительностью музыкальных звуков, с тембрами, плотностью, объемом, вибрациями и т. п. Все они могут быть обнаружены, измерены и описаны. Но когда мы говорим о музыкальной образности исполнителя, мы имеем в виду иное. Речь идет о Том, что конкретный человек использует для воссоздания музыкального произведения свое воображение, волю, темперамент, характер, иными словами, - всю личную целостность. Поэтому акцент при таком рассмотрении перемещается, и в центре анализа стоит не само музыкальное произведение, а человек — музыкант-исполнитель. А педагог старается личность этого музыканта выявить.

В.: Здесь выступают, видимо, общепсихологические положения.

О.: Психический образ характеризуется тем, что в нашем сознании и в чувственной сфере отражаются те явления, которые мы воспринимаем и воссоздаем. Восприятие и воссоздание реальных свойств предмета, находящегося вне нас, связано, однако, с нашей человеческой деятельностью. Вернувшись к нашему анализу, мы видим, что акустический образ будет именно звуковым образом, поскольку мы в чувственной сфере будем отражать акустические свойства музыкального произведения. Подчеркнем, что при этом речь может идти только о звуковом образе, но не об образе музыкально-художественном, который относится совершенно к иному классу явлений.

Говоря о звуковом образе, мы утверждаем, что в нашем сознании отражаются акустические свойства произведения. А вот в отношении музыкально-художественного образа не так просто ответить на вопрос — что же именно отражается в нашей чувственной сфере? В первом случае в нашем сознании должны отражаться определенные материальные свойства музыкального произведения: во-первых, нотный текст, то есть совокупность всех элементов музыкального языка, и, во-вторых, уже упоминавшийся выше звуковой, акустический образ.

Музыкальный художественный образ имеет выход не в сферу этой материальной предметности (например, в структуру нотного текста), а в личностную сферу исполнителя, когда сам человек становится как бы продолжением музыкального произведения. В этом и есть психолого-педагогический аспект проблемы. Если под музыкальным мышлением исполнителя мы понимаем его деятельность по воссозданию музыкального текста (в его предметности, например, мелодии, фактуры, гармонии и т. п.), то здесь мышление выступает в основном как практический интеллект. Но когда речь идет о высоких мотивах обращения к музыке, то налицо эмоционально-эстетическая деятельность исполнителя. Это и есть музыкальнообразное мышление. Здесь музыкальное содержание произведения предстает как эмоции, чувства и настроения, возникающие у исполнителя. Полемизируя с таким взглядом, высказанным музыкальным психологом Б. М. Тепловым, С. Е. Фейнберг говорил, что неверно сводить содержание музыкального произведения лишь к эмоциям, потому что в музыкальном мышлении имеются также и логические элементы.

В.: Таким образом, с одной стороны, содержание музыкального произведения сводится к эмоциям, с другой — к логике. А какова структура эмоционального слоя музыкального образа?

В.: Это прежде всего так называемые обыденные эмоции,

характеризующие отношение человека к своей деятельности вообще, в том числе и к художественной деятельности (то, что мы обозначим ниже как эмоциональная отзывчивость на музыку). Бывает в практике преподавания так, что об ученике говорят как об очень эмоциональном человеке, однако его эмоциональность проявляется в музыке так, как она проявилась бы в любой другой деятельности, независимо от того — художественного она свойства или нет. Потому мы и говорим, что эмоциональная отзывчивость на музыку — это не специальная и не высшая способность музыканта, а общечеловеческое свойство, и к содержанию музыкального исполнительского образа специального отношения не имеет. Но для музыки как художественного явления характерны эстетические эмоции, связанные с содержанием музыкального произведения. Этот вид эмоций качественно более высок. И он — строительный материал для художественного образа.

В музыкальном произведении, в музыкальном тексте, в самом исполнении существует то, что можно назвать музыкальной логикой, то есть закономерностью мелодического, тембрового развития, интенсивности звучания, фразировки и т. п. В конце концов получается, что музыкальное произведение может иметь много логических слоев. Существуют разные ”логики” по отношению к музыкальному исполнению, но сам музыкальный текст произведения не содержит такого основополагающего свойства, которое объединяло бы все эти ”логики” в одно целое.

В.: Где же взять это свойство?

О.: Это основополагающее свойство содержится в самом человеке, призванном постичь, пережить и воспроизвести то или иное произведение.

Когда мы говорим о музыкально-образном мышлении исполнителя, мы надеемся развить его у ученика-музыканта. На чем основана наша надежда? Образное мышление ученика есть такое новообразование его сознания, которое предполагает принципиально новое отношение к музыкальной игре. Восприятие и воспроизведение музыки здесь - следствие работы связей символического плана. Музыкальный образ исполнителя-художника — это чаще всего та обобщенная ”картина”, панорама поля его воображения, которая ”руководит” непосредственным исполнением через свои универсальные составляющие. Такими универсальными составляющими являются эстетические эмоции, стимулирующие семантику любого вида искусства.

О музыкально-исполнительском образе можно сказать, что его напряженность, яркость, глубина и отчетливость разная на разных ”участках” играемой музыкантом пьесы.

Музыкальный образ — обобщенное и концентрированное целое. Он не равно протяжен музыкальному произведению. Исследования показывают, что наиболее яркие немузыкальные ассоциации возникают фрагментарно, на некоторых отрезках музыкального произведения, и как бы дают направление музыканту в его обогащенной игре. По самоотчетам музыкантов можно заключить, что нет таких ассоциаций, которые были бы равнопротяженны всему музыкальному произведению.

В.: Что же в образном мышлении музыканта равнопротяженно произведению во времени?

О.: Наши опыты показывают, что существуют такие слои музыкального исполнительского образа, которые можно было бы назвать субъективной эмоциональной программой музыканта-исполнителя. Она имеет проекцию в каждом моменте звучания музыкального произведения; она равнопротяженна всему музыкальному произведению. Мало того, эти программы иногда выступают как предчувствие исполнения, а иногда как постпрограмма, как эмоциональный отклик, остающийся у музыканта после исполнения произведения.

Изложим вкратце суть опытных исследований, методическое значение которых весьма вероятно, ибо каждый педагог в своем варианте работы может их повторить. При удаче он получит определенную помощь и попытается реально разрешить многие возникающие у ученика проблемы.

После анализа результатов экспериментов оказалось, что музыканты-педагоги разного уровня развития и разных представлений об ученике по-разному строят субъективную эмоциональную программу. И различия эти существенны. У участвующих в опыте студентов, которые характеризовались педагогами как малоспособные, как бы вообще нет того качества, которое мы называем образным мышлением. Осознанно или безотчетно свою ”задачу” они понимают так: постараться воспроизвести более или менее ”интересно” музыкальное произведение, понимаемое в основном как авторский нотный текст.

Эксперимент был направлен на выявление уровней образного мышления музыкантов (студентов, педагогов, аспирантов; все пианисты), факторов, способствующих созданию эмоционально-субъективных программ, на выявление природы и сущности этого пласта музыкально-образного мышления музыкантов в соотнесении с психолого-педагогическими задачами.

Участники эксперимента работали со словарем эстетических эмоций, которые известны в практике музыкантов как признаки характера звучания. Они используются композиторами и

критиками для обозначения содержательно-качественных моментов музыки: радостно, грустно, тревожно, легко, скерцозно, энергично и т. п. - словарь насчитывает около шестисот признаков.

Эксперимент и наблюдение показали, что музыкант высокого уровня художественного развития строит свое исполнение музыки на основе этих признаков, к которым он относится как к настроениям, символам, — к тому, что может украсить и усилить его игру. Здесь музыкальное произведение, взятое во времени, целостно. Лично для этого музыканта оно, кроме всего прочего, представляет собою эмоционально-эстетическую программу, в которой каждый элемент произведения связан с определенным настроением. Выяснилось также, что один фрагмент произведения ”обслуживается” сразу несколькими настроениями. Получается то, что можно было бы назвать эмоциональной партитурой.

Читателю предлагается проанализировать эмоциональную партитуру первого предложения до-минорной прелюдии Ф. Шопена, Цифры под тактами означают интенсивность выраженности эстетического чувства в десятибалльном измерении. Обратите внимание на то, что эмоциональная структура этой части кажется сложнее ее музыкально-предметного состава (см. пример на следующей странице).

Чем выше уровень музыканта, тем более развита у него субъективная эмоциональная программа. Мастерски исполняемое музыкальное произведение не просто имеет какую-то эмоциональность, но достаточно определенное, строгое эмоционально-смысловое строение. Увидеть насыщенность эмоциональной структуры, сложность ее организации позволил опыт именно музыкантов-мастеров, которые раз за разом обогащали исполняемое ими произведение, извлекая из него все новые и новые эмоциональные значения.

Оказалось, что музыканты высокого уровня мыслят эмоциональными структурами еще до того, как они обращаются к реальному звучанию музыкального произведения, так сказать, физически.

В одной из серий эксперимента музыкантам давался уртекст (без обозначений) незнакомого, специально написанного для эксперимента произведения с задачей воссоздать все художественные слои этой пьесы в плане образного мышления. Первая серия — эмоциональный анализ этой пьесы, только глядя в ноты, не играя.

Когда с произведением работали упомянутые выше студенты, немногие среди них смогли обозначить эмоционально-образные

характеристики. Одни обладали музыкально-образным мышлением в начальной степени, другие же начинали смело анализировать формальную структуру музыки по наглядным признакам. Если, скажем, они видели, что написанный фрагмент — часть целотонной гаммы, то сразу же объявляли его фантастическим и т. д. Если для музыковеда этот слой анализа мог бы оказаться полезным и приемлемым, то для музыканта-исполнителя он формален.

Драматично 9 9 8 5
Торжественно 7 7 6 5
Величественно 8 8 7 7
Пышно 444 3
Грандиозно 8 8 6 3
Значительно 7 7 6 3
Церемонно 444 4
Мужественно 6 6 4 3
Решительно 3 3 3 3
С достоинством 7 7 7 6
Маршеобразно 5 5 5 5
Сурово 5 5 4 2
Твердо 6 6 4 2
Давяще 5 5 2 1
Сдержанно 8 8 8 8
Масштабно 8 8 7 5
Внушительно 6 6 5 4
Космично 7 7 7 8
Набатно 7 7 6 4
Грузно 3 3 3 1
Одухотворенно 5 5 6 8
Задушевно 2 2 4 7
Благородно 7 7 7 7
Осветленно 3 7
Медитативно 7 7 7 7

Надмирно 2 2 5 8
Покаянно 113 5
Мрачно 3 3 1 О
Смущенно 0 0 2 5
Инфернально 5 5 4 1
Затаенно 3 3 2 2

Большинство студентов не анализировало произведение с точки зрения его художественного исполнения, то есть они не пытались выяснить для себя, каков характер этой музыки, какие настроения она выражает, и не могли прогнозировать эмоциональное содержание и т. п. В самых неудачных случаях они анализировали произведение по тем особенностям, которые наглядно видны и которые можно выявить, не умея хорошо играть и вообще не будучи музыкантом-исполнителем.

Совершенно иначе музыкальную пьесу анализирует музыкант-художник высокого уровня. Он действует под знаком характера переживания, пристрастно, заинтересованно, как бы присваивая пьесу. Он начинает говорить о том, какое настроение может иметь место, по его ощущению. Хотя он применяет формы интеллектуального анализа, но в то же время ясно представляет себе это звучание в качестве некоторой эмоциональной программы. Причем, у музыкантов высокого уровня субъективно-эмоциональная программа (СЭП) находится в таком же относительно законченном и развитом состоянии, как и последующее их исполнение пьесы, скажем, в пятый раз. Иначе говоря, эмоциональная партитура отрепетированного исполнения мало отличается от эмоциональной партитуры, возникшей до игры. Это говорит о том, что у музыканта-художника сразу есть отношение к музыке как к художественному явлению, а не к какому-то абстрактному нотному тексту, который по условиям экспериментального задания нужно было воссоздать (как это часто фиксировалось у студентов) .

В.: Какой из этого можно сделать вывод? Большинство музыкантов-студентов не обладают тем, что можно было бы назвать эмоциональной культурой?

О.: Они как бы не понимают, в чем состоит художественное задание. Другими словами, в их работе зачастую снимается собственно творческая часть. Ведь творчество связано с проявлением некоторой новизны, интуиции художественной фантазии и воображения. А какую фантазию и воображение проявляет исполнитель, если он воссоздает в основном только ”необогащенный” нотный текст?

В.: Каковы педагогические выводы из этого исследования?

О.: Педагог должен знать, что музыкально-образное мышление сильно зависит от его возможности проникать в эмоциональное содержание музыкальной пьесы (под эмоциональным содержанием имеется в виду не некое расплывчатое отношение вообще, а совершенно определенные закономерные эмоционально-эстетические связи и смыслы). И поэтому развивать эмоционально-образное мышление ученика надо так же постоянно и систематически, как это происходит по отношению к музыкальной предметности (то есть как систематически изучается и выучивается то, что зафиксировано в нотах). Эмоционально-образное мышление музыканта должно подвергаться таким же постоянным систематическим воздействиям, как это совершается со всеми элементами ”практического интеллекта”.

Еще один вывод может быть полезен музыкальной педагогике. Эстетический эффект музыкальной игры, как мы видели, зависит от того, насколько высвобожден и развит универсальный слой нашего сознания и чувственной сферы — способность создавать СЭП. Эта программа выполняет роль сверхзадачи, того, что руководит поисками соответствия внутреннего замысла художественно-оправданному звучанию. Значит, изучение музыкальной пьесы надо начинать не только ”от печки”, снизу, но, видимо, сразу и ”с высоты”, когда поиск органичных средств выразительности направляется нашими эмоционально-эстетическими представлениями. И собственно художественное продвижение музыканта (а не только накопление техники) зависит, очевидно, от того, какова ему помощь ”сверху” - от образа, от сверхзадачи.

О МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

В научных институтах работают целые подразделения, которые так, примерно, и называются — ”лаборатории способностей". Чего только мы не собираемся исследовать, каких только угроз музыкальному таланту не возникает там! И здесь надо воздержаться от прописных истин и отметить только то, что может принести реальную пользу учителю музыки и педагогике искусства...

В.: Как вообще педагогика искусства и, в частности, музыкальная педагогика, обращается с человеческими способностями, с даром?

О.: Когда речь идет о творческих способностях, дар проявляется личностно. Адекватная педагогика высвобождает дар, когда он есть. Она оформляет его. Когда дара нет, высвобождать нечего, но педагог все равно призван воздействовать на ученика. Однако научить он может только тому, что уже было. Он может передать те способы, которыми пользовались целые поколения музыкантов, и способный ученик может их усвоить довольно быстро. Неодаренные ученики могут отличаться друг от друга в скорости — в освоении работы, ремесла, деятельности один окажется способнее другого. Однако способности эти пока нетворческие.

Грех и несчастье педагога, если он не может различить — есть ли дар у его ученика или нет.

Дар есть, когда показанный прием (способ) воспроизводится не только сам по себе, но в соединении с таким способом, который показан не был. Например, ребенку наиграли мелодию. Он ее воспроизвел (вернул способ — обучился); кроме того, он гармонизует мелодию сам (способный — применил способ, который ему не показывали); досочинил мелодию и этот свой отрывок интересно гармонизовал (создал способы, присущие только ему - проявил одаренность).

В.: Одаренность — порождение нового качества новым способом?

О.: Одаренный человек может быть поначалу и неспособным. Посему не надо его путать со способным. Если способность может относиться не только к творческой деятельности, но и к репродуктивной, тогда, может быть, не надо в так называемых исследованиях применять словосочетание ”творческие способности", а оставить творчеству одаренность и талант. Тем более, что способы, то есть те приемы, в которых ”живет” творческая деятельность, не играют ведущей роли. При

минимальной настойчивости ими можно овладеть.

В.: Но ведь только при помощи способа, приемов можно что-то вообще сделать, показать, сыграть, нарисовать...

О.: Можно предположить, что творчество вообще порождается не способами. Характер, манера организации материала, новый, ”прибавочный” элемент - это стилевое порождение через фантазию. Способ нам нужен только на этапе приема и воспроизведения материала.

Творческое произведение начинается как бы с подаренной идеи, то есть полученной без особых затрат. Способ применяется на втором шаге. Что здесь происходит? Подаренная идея из нерасчлененного эмоционального целого опускается в языковую реальность и начинает ”вариться в котле фантазии” (воображение же удерживает идею в парящем состоянии как сверхзадачу). Фантазия предлагает автору самые немыслимые (в основном — немыслимые!) формы воплощения идеи. Способ начинает организовывать массу языкового материала, когда он при этом окрашен личной эмоциональной традицией, предполагающей некий каприз, манеру. Здесь можно говорить о стиле - тогда это неоспоримое творчество.

Как уже говорилось, воображение и фантазия избыточны (как избыточно для жизнедеятельности количество клеток в мозгу - мы используем в основном до пяти процентов!). Воображение так и остается в избыточном состоянии и создает атмосферу, питательную среду; избыточность фантазии проявляется в множественности одномоментно существующих вариантов идеи и потому механизмами жертвенности отсекаются.

В.: Значит, образное мышление соединено с нравственностью?

В.: Да, ведь образное мышление и одаренность — это пути к личной зрелости. Что же касается способа, то он всегда находится под господством воображения.

Итак, вполне возможно, что способы ”работают” на более низком уровне, чем оригинальный, творческий. Поэтому способный человек может быть и не равен одаренному, творческому, талантливому[5].

В.: Если не отходить далеко от музыкальной педагогики и практической музыкальной психологии, то надо сказать, что в этих областях исследователи так неумело строят экспериментальную ситуацию, что почти всегда имеют дело с нетворческими проявлениями возможно одаренных и талантливых людей... Способности часто и испытываются как нетворческие, ибо требуется точное повторение теста.

О.: А суть творческой способности — сопротивление

навязыванию. Мгновенное подключение к задаче творческого элемента, а также переориентирование задачи самим испытуемым, когда он с этим не соглашается и без спроса, взяв на себя ответственность, меняет условие, не согласовывая это, — вот проявление больших способностей и творчества. Бездарность же испытателя (как исследователя практики) видна в непонимании, что он исследует рутинный элемент способности, нетворческий элемент...

В.: Вопрос об испытаниях, приемных экзаменах, тестах так важен в современной музыкально-педагогической ситуации, что надо рассмотреть его более подробно, во всяком случае необходимо описать некий комплекс условий для того, чтобы испытуемые меньше ошибались, ибо за этими ошибками порою стоят судьбы несостоявшихся музыкантов...

О.: Абитуриентов первой ступени постоянно испытывают ошибочно, однобоко. Проверяют в предполагаемом ансамбле свойств только те, которые понятны и доступны самим испытателям: ладовое чувство, представления, чувство ритма. Испытателями являются, как правило, музыканты-исполнители-педагоги — люди, далеко не всегда творческие. Они проявляют свои высшие возможности в периоды взлета — на уроках, в начале рабочего дня или на концертах после длительной и изнурительной подготовки. В остальное время эти люди репродуктивны. А уж на так называемых приемных экзаменах музыканты-педагоги - исключительно деловые, строгие, неподкупные, научные, способные, безопасные и еще какие угодно хорошие, но не творческие люди.

В.: А человек нетворческий или пребывающий в нетворческой форме, в безопасной позиции — может ли он поставить творческую задачу и понять характер дарования ребенка или подростка?

О.: Оптимизм нашей педагогики заключает: одарены все! Если считать, что все, но разными способностями, то это близко к истине (и еще надо добавить, что на момент испытания дар у многих настолько пассивен, что его как бы и нет). Тот, кого мы мучаем, чтобы выявить, выпытать у него способности к пианизму или ”скрипизму", может быть способен к композиции, и эти подлинно творческие способности необязательно связаны сразу и с исполнительскими.

В.: Однако все музыкальные специальности и профессии вырастают из исполнительских умений, в частности из игры на фортепиано.

О.: Я только хочу сказать, что творческих данных и высших способностей у начинающих и кандидатов мы не проверяем. А в

чем они конкретно проявляются? Творческая музыкальная одаренность — это не слух, не чувство ритма, не музыкальная память (хотя это все необходимо, но оно есть у каждого нормального человека, даже если он никогда и не думал о карьере музыканта). Творческая музыкальная одаренность — это самоизлучение музыкальных идей, генерирование музыкальной мысли в ответ на саму жизнь.

Здесь действует общее положение об эстетической позиции личности и универсальности эстетической эмоции. Потенциальный музыкант-художник (еще не обученный) относится к миру как к родственному существу и дает ему музыкальные клички. Это один из факторов, который обусловил существование и расцвет ненотной музыки в таких ее формах, как молодежная музыкальная культура, авторская песня и т. п.

В.: Но вернемся за аргументами к таким необходимым ныне принципам историзма и к самой истории музыки. Не в том ли дело, что музыкальная деятельность в своей первой точке была цельной и неделимой, музыкант был и сочинителем, и исполнителем, и педагогом?

О.: Конечно, и это слияние было сущностным, исходящим из природы музыкального сочинения. Что имеется в виду? Музыкальная мысль первична, и это несомненно. И способность к музыкальному мышлению, музыкальной реакции на жизнь и отношения с миром как с ”миром ребяческим” тоже основополагающа. Художники часто задавались вопросом, что первично: функция или структура, в простонародье — курица или яйцо?

> Быть может, прежде губ уже родился шепот,
> И в бездревесности кружилися листы,
> И те, кому мы посвящаем опыт,
> До опыта приобрели черты.

говорил Осип Мандельштам.

Но музыкальная мысль может появиться только результативно, в форме ”материала” — мелодии, целостной фактуры, фрагментах интонации и т.п. Иначе говоря - во времени, в звуковых соотношениях, через воображение и представления. Точнее, музыкальная мысль как содержание в стадии результата может существовать только в исполнительской форме.

В.: Здесь возникает много контраргументов, и все они в области неформальных, ненаблюдаемых вещей. Ведь мир композиторского творчества —

мир неявный. Произведение и даже период его написания -

только результат глубинных процессов...

О.: Да, много таинственных вещей могут рассказать композиторы о своем внутреннем мире. На самом деле, сочиняя что-либо даже на уровне не самого высокого творческого импульса, композитор знает (потом знает), что музыкальная мысль как предчувствие, как и сама интуиция появляется зачастую не в исполнительской форме. Какое-то смутное или яркое пятно, сгусток настроений и чувств, как шаровая молния, пролет какой-то абстрактной идеи, отзвук чьих-то вздохов... — мало ли что символизирует для композитора музыкальную мысль, фрагмент или то целое, из которого он точно знает — будет такая пьеса... Это и есть, в строгом смысле, та мысль, которая будет скоро результатом — интонацией или вообще пьесой. И на этом этапе смутных плодотворных предчувствий композитор-музыкант еще одинок. Он не исполнитель, не педагог, не слушатель и не аналитик-музыковед. Он творец, удостоенный дара, нашепта, предмысли... Но как только начинает сказываться результат его скрытого интуитивного поиска в реальных звуковых формах, тогда и совершается вырастание композитора на исполнителя, педагога, музыкального ученого, и здесь он - все.

В.: И что же? Как проверять и диагностировать такие сложные и глубоко залегающие человеческие данные? Какой метод здесь может быть обещающим?

О.: Многое может показать импровизация, понимаемая педагогически верно, по-своему доступная каждому человеку. Важно создать для него соответствующую ситуацию и подсказать метод.

В.: Ранее высказанный тезис о том, что талант не всегда связан со способностью, видимо, должен быть включен в закономерности, проявляемые в известной триаде: способности, талант, гениальность... Что делает эту триаду явлениями одного ряда?

О.: Тогда необходимо коснуться духовности. Так, талант можно рассмотреть как изначальное проявление духовности, когда еще и овладение искусством как профессией не осуществилось в полной мере. Иначе говоря — духовность по отношению к художественной деятельности уже себя проявила, а техника еще и не вполне освоена...

Способный человек быстро и успешно может овладеть музыкальной деятельностью. Но духовность он приобретает только через технологию, только овладев многими сторонами своего мастерства.

Гений имеет духовность такой силы, что добывает

технологию сразу, ”методом взрыва", а не только последовательно, через постепенное освоение и осознание.

Ни одна из указанных позиций личности не отвергает работы. Без нее зачахнет любой гений. Но работа для каждой позиции одаренности разная, с разным коэффициентом духовности.

В.: Не является ли современная педагогическая ситуация наилучшей средой именно для способных молодых музыкантов, а не для талантов и тем более гениев, которые так редки?

О.: Современная педагогическая ситуация характерна доступностью для всех слоев. В консерватории пошел середняк. Появилось много учебных точек, где можно получить высшее музыкальное образование, и реальная конкуренция снизилась. Это несколько девальвировало сам смысл высоких художественных достижений. И действительно, способный молодой человек - самая распространенная фигура в музыкальном вузе и в училище. Но, строго говоря, способный музыкант-исполнитель — это человек, исполняющий написанное другими и овладевающий искусством интерпретации через освоение известных способов. Он рождает новое качество творческого плана — способности или возможности порождать новые индивидуальные способы прочтения известного музыкального сочинения. Таким образом, творчество наступает здесь после обученности.

Талантливый музыкант-исполнитель имеет все то же, но, во-первых, путь его сразу обогащен возможностями творческого, то есть нового индивидуального способа. Во-вторых, он — исполнитель в другом смысле — не исполнитель чьей-то воли, а исполненный, наполненный, как у Некрасова:

> Ты проснешься ль, исполненный сил,
> Иль судеб повинуясь закону,
> Все, что мог, ты уже совершил...

В.: А как соотносятся практические творческие способности с интеллектуальными возможностями исполнителя, с его подготовленностью в творческом плане? Иначе говоря, каков вес теории исполнительства по отношению к практике в аспекте способностей?

О.: Уже отмечалось кратко, можно повторить, что чувственно-эстетический опыт не зависит от теории. Можно сказать, что он равнодушен к ней.

Современный масштаб музыкально-исполнительского искусства, успех, место, занимаемое им в духовной жизни и культуре, — все это не результат действия теории и не триумф ее.

Это — результат освобождения духовно одаренных людей, торжество практики.

Необходимость теории возникает для музыканта-артиста в период застоя способностей, отсутствия духовного отношения к музыке. Здесь теория нужна, ибо она разрабатывает способы воздействия на процесс обучения и аналитическим путем решает вопрос о ”существовании Бога” в музыке.

Теория исполнительства следует за духовной практикой, а не предшествует ей. Вообще-то и не надо стремиться, чтобы теория была впереди. Нужна ли теория исполнительства — вопрос вовсе не риторический. Нужна, чтобы обеспечить адекватное обучение людей, чья одаренность не проявляется сразу. Она нужна для людей со средними музыкальными способностями или с запущенным музыкальным развитием, людей, чей интерес к музыке не сформирован и спонтанно не проявился. Теория необходима и при установке на всеобщее музыкальное воспитание, ибо демократичность в нашем подходе означает прежде всего желание, склонность и стремление к музыкальному развитию, но не проявленные возможности и способности, не методику их выявления и развития...

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ КЛАСС В МУЗЫКАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Класс по специальности можно рассмотреть как достаточно свободную организацию. Он формируется, или должен формироваться, по желанию и выбору педагога, которого в свою очередь выбрали ученики.

В.: Реально же очень редко педагог может взять себе такого ученика, какого он хочет. Зачастую большинство в классе - это в каких-то отношениях не те, кого бы он выбрал...

О.: Подойдем к вопросу с высоты некоего идеала — как должно быть.

Класс по специальности не имеет в своей основе идущего извне устава. По положению, это уже творческое объединение.

В.: Наверное, при формальном подходе и класс формален. Когда педагог бесконфликтно сосуществует с администрацией, тогда кто входит в класс, каковы внутриклассные отношения, как они развиваются — все это не имеет значения. Но возникают трения, и появляется вопрос: "Что вы делаете в классе?" Так с чего начинается класс по специальности?

О.: Класс специального музыкального инструмента объединяет, организует личность педагога. Он сообщает всему классу творческую энергию, берет на себя ответственность за личность ученика и считает его главной фигурой музыкально-педагогического процесса. Музыка же является художественной средой развития.

Класс — минимальная ячейка художественного сообщества. Там должно торжествовать личностное начало. Настоящий педагог не только учит музыке. Он воспитывает духовно. Он работает на неформальном уровне и дает ученику все, в чем тот нуждается.

И еще важное нравственное положение: педагог учит не потому, что положено учить, а потому, что добровольно избрал музыкантов в свои ученики. У него нет ничего против этих людей в том смысле, что он не хочет сделать на них карьеры или прославиться через их достижения. Взяв учеников, он объединяет их положительным знаком отношения, не выделяя никого...

В.: Но ведь некоторые ученики — так бывает всегда — будут требовать особого отношения, более тонкого и щадящего по сравнению с другими режима работы и прочих привилегий. К

этому часто сводят так называемый индивидуальный подход.

О.: Настоящий педагог не действует по принципу: ”Разделяй и властвуй!” В индивидуальном классе, как в семье; ученики — дети у матери: она всех их любит, но одному надо сделать больше по его же особенностям развития, по требованию творческой ситуации или по возрасту. Отношения в классе — заинтересованные и пристрастные.

По необходимости и по цели строится это творческое объединение. Педагог искренне хочет воспитать в каждом своем ученике такую личность, которая в них заложена. Он стремится развить уникальность каждого.

В.: Можно ли это обозначить как цель воспитательной работы в классе по специальности? Возражения касаются в основном педагогического подхода к ученической уникальности и личности. Если твердить ученику о его исключительности и непохожести на других, пойдет ли это на пользу и не приведет ли по молодости лет к чрезмерной гордыне?

О.: О цели музыкального воспитания в профессиональном музыкальном обучении сказано довольно много. Чтобы не обижать воспитателей, сконцентрируем внимание на самом главном: цель — воспитать музыканта-художника-гражданина. Причем художник-гражданин — это первичное, это та основа, на которой строится здание специального мастерства.

Мало кто из учителей стремится, чтобы ученики были ”близнецами” или, музицируя, постоянно подражали ему, своему педагогу. Но как педагог сохраняет и развивает своеобразие музыканта? Едва ли он станет твердить ученику о его уникальности. Что-то не видно фактов, подтверждающих эти опасения. Но общим подходом многих сильных педагогов является направленность на несомненную личную связь с окружающим миром и людьми. И эта связь осуществляется у каждого по разным, так сказать, каналам. Индивидуальность ученика проявляется в том, что у него есть ведущий способ художественной реакции. Для него, скажем, образное видение мира развивается через краски, цветовые композиции, которые педагог помогает переводить в его способ звукоизвлечения (на основе, конечно, некоторых общих принципов). Индивидуальность — это как бы начальный уровень. Личностное своеобразие (и это более высокое положение ученика) проявляется в некотором более общем взгляде на мир, общем для всех людей, когда они достигли определенной высоты. И уникальность личности может проявиться (речь идет, конечно, о развитой форме) в отношении к возвышенным вещам, в том, как человек может переплавить мировоззрение в свой подход к

музыке. Отчего мы любим слушать полюбившиеся нам произведения у разных мастеров-музыкантов? Оттого, что у каждого из них есть общечеловеческое свойство, уникально проявленное в подходе к интерпретации.

В.: Ну а личность педагога?..

О.: Ученики принадлежат классу по специальности не как назначенные туда, распределенные по формальным основаниям. Они входят в класс как ”части личности” педагога. Педагог, взяв ученика в свой класс, берет его в свою жизнь. Какова основа этого тезиса? На самом деле у педагога есть художественная школа, с которой он не прерывает связи. Учитель берет ученика в круг своих поисков, своих идей, в круг своих достижений и достижений своих учителей — тех, с кем у него не прерывается тесная связь через музыку, через собственные выступления, через культурные идеи и идеи искусства. Он как бы ”подсоединяет” ученика к вертикали искусства.

В истории культуры есть постоянный фонд, связанный с избыточным количеством идей. Есть наслоение художественной культуры, континуум самых высоких достижений искусства и вообще духовной жизни, все ее достижения, сконцентрировавшиеся в тех или иных человеческих образах, личностях, попавших в историю как факторы и факты, движущие и представляющие человеческую культуру. Все это и есть вертикаль в том смысле, что творческое движение личности бесконечно и устремлено в своем развитии вверх.

В.: Развитие личности музыканта и вертикаль - соприродны ли эти явления при некоторой доле строгости рассуждения? Дело в том, что музыканты более склонны говорить о глубине как символе проникновения в суть замысла.

О.: Понятие вертикали условно. Речь идет о приобщении к высоте, под которой понимается чаще всего духовное развитие. Вертикаль бесконечна. То, чего она касается в своих высших проявлениях, никто не знает, но об этом смутно догадываются некоторые художники, в том числе и музыканты (и другие люди, имеющие реальный духовный опыт независимо от специальности). Надо сказать, что эти догадки никогда не будут окончательно ясными и не будут стоять перед нами с определенностью каменной стены.

Именно эта неуловимость, грань между сомнением и ощущением правоты и говорит художнику о вертикали, о касании ее. Глубокое постижение музыки порою дает некоторую убежденность явного главенства вертикали. Тонко чувствующие поэты это знали давно. Осип Мандельштам:

Как успокоенный сосуд
С уже отстоенным раствором,
Духовное доступно взорам,
И очертания живут.

Назначение музыканта — быть вертикальным" человеком. Стремясь к высоте, он не имеет дело с грубыми, неповоротливыми, медленно преобразующимися материями. Музыкант касается тонкой реальности звукового искусства, которая откликается с той большей мерой совершенства, чем ближе сам музыкант к духовному началу. Надо еще сказать, что духовная вертикаль — понятие не внешнее, но внутреннее.

В.: При взятых точках отсчета каждое рассматриваемое явление должно иметь явную противоположность, противоположный полюс. Противопоставлено ли нечто именно так понимаемой вертикали развития личности-музыканта?

О.: В противоположность вертикали можно поставить "горизонталь". Здесь мы имеем в виду видимое и обыденно объясняемое расширение возможностей, обязанностей, проблем, идей, которое идет не вглубь, не ввысь, а вширь. Например, расширение сети учебных заведений культуры, а в них аппарата, введение новых дисциплин, уважение к количественным показателям, планам в обучении, навязывание критериев, оценок, методик.

В творческом классе по специальности "горизонталь и ее проблемы" не так существенны, неспецифичны. Педагог делает ученика предметом своих забот, он думает о его судьбе, росте культуры. Педагог думает об ученике как о человеке вплоть до того — что ему делать, чем и как жить. Раньше многие музыканты жили в домах своих учителей. Жили годами. Делили с ними весь быт и культуру - были, как родные дети, - не по крови, но по духу. И это еще соединялось с практикой учения — переоценить такое невозможно. Учителю нечего было скрывать от ученика - он жил нравственной честной жизнью. Сейчас такое встретишь не часто, и, наверное, не только потому, что нет материальных условий... Может быть, педагогу есть что скрывать от ученика? Его жизнь порою касается таких аспектов, и сам он иногда вынужден поступать так, что лучше бы ученик этого не знал и не видел. С точки зрения развития личности это будет для ученика плохим примером.

Когда педагог берет в класс ученика, он снимает искажение цели, узость, ограниченность намерений. Ученик думает, что он пришел главным образом затем, чтобы научиться играть на

виолончели; а педагог через игру на виолончели учит его жизни. Иначе говоря, на первом месте - забота о том общем, что дают избыточные средства для музыки.

В.: А как с таким подходом сочетаются собственно профессиональные заботы, ведь музыкант все-таки должен прежде всего крепко играть?

О.: Мы говорили о том, что ученики становятся частью личности педагога. Но по способу развития они воспитываются не на профессионализме (хотя это очень важно и на ранних этапах, если говорить о специальном классе детской музыкальной школы), они развиваются на том, что больше музыки. Если бы они учились только на основе профессиональных критериев, то есть двигались в некой объективной логике прочтения музыкального произведения, используя достижения ”школы”, ”класса”, — тогда они неминуемо по какому-то признаку были бы похожи.

Когда педагог учит на уровне ”школы”, он старается достаточно жестко удерживать рамки этой школы. Он считает, что достижения школы так ярки и сильны, что не грех и повторить их в подходах к новому музыканту. Пусть он тоже попытается играть в традициях школы.

Зачастую это связывается с убеждением педагога, что всем нужно показывать одинаково с высоты некоего идеала. Ученики на уроке получают художественное клише. Культивируется музыкально-исполнительский стиль класса. Все это выглядит респектабельно, престижно (если педагог входит в число ”самых” знаменитых, имеющих такое-то количество лауреатов) . Однако личность молчит, и педагог не выходит за пределы музыкальных задач. А надо вспомнить, что личность выше, чем специалист по отдельным видам искусства. И когда она интенсивно развивается, возникает избыточность духовных средств, которые можно применить в любом направлении. Но поскольку ученик связан с музыкальным исполнительством профессионально, то ему легче применить свои достижения в музыке.

Уровень исполнительского профессионализма, во всяком случае в центральных учебных музыкальных заведениях достаточно высок. Сумма технологии достигается под неусыпным надзором педагога соответствующего направления достаточно скоро. Но это не тот случай, о котором мы толкуем. Ученики, входя в духовную сферу педагога, должны развиваться не на уровне своих инструментальных возможностей. Исполнение музыки входит в сферу подлинной жизни и приравнивается к ответственному поведению. Педагог в классе развивает ученика как личность, как человека ответственного, готовит его к

нравственному поступку. Остановив игру ученика, он вдруг говорит: ”Дело не в том, что ты никак не можешь понять это произведение, а в том, что ты еще не можешь отказаться от своего страха. Чего ты боишься? Давай разберем, как устроен твой страх...” Может показаться, что подобный диалог — странная отвлеченная вещь, не имеющая отношения к музыкальным проблемам, посторонние разговоры. Это не так.

В.: Ну а на самом деле, какое отношение даже к образному мышлению, постижению музыки имеют эти, так сказать, психотерапевтические возгласы педагога?

О.: Музыкальная педагогика в лице своих представителей зачастую не выходит за рамки специальных музыкальных задач. Мало кто хочет иметь дело со ”странными воспитательными методами”. Мы забываем, что на музыкальном инструменте играет человек каков он есть, личность со своей историей, со своими страхами, комплексами и всеми Положительными и всеми отрицательными чертами. Педагог настоящий — он же и воспитатель, и духовный лекарь, и отец родной... Во всяком случае в России так было заведено во многих областях искусства и науки.

Но вот центральный момент проблемы класса по специальности: педагог занимается с одним учеником, а другие присутствуют здесь же и слушают. Раньше это было широко распространено. Знаменитый пианист и педагог Артур Шнабель в автобиографии вспоминал: ”Мне разрешили ограничиться семью учениками... Все они должны были присутствовать на всех уроках. Я пришел к убеждению, что это довольно продуктивный педагогический метод, при условии, если у вас нет сотни учеников”[6].

Чаще всего педагог никого не заставляет: приходят сами, сидят и слушают. В этом есть подтверждение того, что класс — особое творческое сообщество. Неиграющие в данный момент ученики являются частями личности педагога, частью сферы его воздействия. Можно провести далекую аналогию: подобно тому как в теле одна клетка, заболев, заражает весь организм, так и сидя в классе, ученики получают много через ”центрального” ученика. Они находятся в некотором родстве друг с другом, хотя специально об этом не думают.

В.: Как же это происходит ”технически”? Ведь настоящую активность проявляет только тот ученик, который учится в данный момент?

О.: Да, педагог занимается с одним учеником. Он стимулирует у него такой образный строй, который затрагивает всю его личность, будит вдохновение, воображение и фантазию.

Играющий ученик находится на взлете, на подъеме, как и сам педагог. Создается особая духовная атмосфера. Она распространяется на всех. Присутствующие ученики, может быть, неосознанно переводят на себя художнические проблемы играющего товарища. Они питаются не за счет музыки, которую сейчас играет их одноклассник, а более за счет надмузыкального элемента, за счет того большего, что дает общение с педагогом. Ведь и художественное постижение музыкального произведения черпает эстетическую силу и убедительность из некоего ”эмоционального резервуара” более высокого порядка, чем только музыка.

Занимаясь с играющим, педагог обогащает и остальных учеников. Они в определенном смысле находятся на другом уровне, над играющим, поскольку освобождены от трудностей звукоизвлечения. Но будучи в тесном контакте и сопереживая играющему, они ”примеряют” на себя все указания, и поскольку обучение не голо-технологическое, не узко-профессиональное по цели, то взять ученики могут только духовный импульс, который, преломляясь в их личности, даст своеобразный результат.

В классе яркого творческого педагога, интенсивно работающего и показывающего примеры и способы отношения к музыке и самим ученикам, отношения учеников между собой, казалось бы, не имеют существенного значения, но, как правило, они бывают хорошими. Их отношения тоже связывает фигура педагога. Интересы каждого ученика преломляются через его своеобразие, и завидовать этому нет никаких оснований. Ибо ощущение своих основ есть лучшее средство от зависти. И ученики это понимают, когда педагог приучает их работать сразу профессионально и творчески...

Но вернемся к ситуации в классе. Один играет, другие на себя ”примеряют” нечто... Что именно они вбирают в себя, что изменяют - никто не знает. Ведь это совершенно разные люди. Педагог работает по-настоящему - внутренний мир учеников раскрывается. Но что именно раскрывается в этом мире - знать не дано. Уникальность личности - это и особая мера чувствительности, а по своим интимно-психологическим проявлениям ученики совершенно не совпадают и не должны совпадать.

Итак, сидя на уроке другого, ученик должен брать только то, что соизмеряется, сопрягается с его личностью. Но, разумеется, он берет и технику исполнения, но технику свою. Учитель создает атмосферу, дает духовный импульс. Реальность, на фоне которой все это разворачивается, — все это музыка. Как играющий воспринимает помощь и подсказки педагога, можно судить по

тому, что через него идет усиленная энергия. Она касается не только этого произведения, но способов отношения к музыке и вообще — к жизни. Многие педагогические воздействия проникают, как радиация, — невидимым путем.

Если педагог, объединив своей личностью класс, совершает это бескорыстно, не думает специально о чести мундира, ”школы” — о внешних мотивах успеха, — он минует опасности ”высоких ошибок” штампов, клише в исполнительских средствах. Его чувствительность к личностной неповторимости и самобытности ученика достаточно тонка, чтобы каждый новый ученик вызвал и новый прием, новый способ отношения к его исполнительским и творческим проблемам. В такой ситуации всякий другой ученик, сев за инструмент, будет играть даже ту же пьесу по-другому. Он по-иному поймет и образ, подсказанный педагогом, воплотит его по-своему. Педагогу даже с маленькими учениками надо действовать на уровне больших проблем, которые могут уместиться в любое ”измерение”, в любую музыку и в любой вид искусства.

В.: Описанный таким образом класс представляет некое безоблачно существующее явление, довольно сильно отдающее музеем идеалов. Если, предположим, речь идет о специальном классе в консерватории, то наверняка в него должны попасть люди ”других судеб”, воспитанные в музыкальных училищах в ”иной вере” и весьма сильно надеющиеся на указания педагога, пусть даже авторитарные. И конфликт в таком бесконфликтном творческом объединении неминуем...

О.: Да, есть один тонкий вопрос, который непременно должен быть рассмотрен: что делать, когда ученики покидают учителя?

Ученик приходит к учителю для того, чтобы он показал ему дорогу. Должен приходить тот ученик, которого учитель уже заметил. Ученик тоже выбирает себе учителя. Это верно с оговоркой, что он выбирает после того, когда учитель его уже выбрал и как-то отметил (ученик может об этом и не догадываться).

Уходы наиболее распространены в двух случаях. Уходит тот, кто разочаровался, чьи ожидания не оправдались, — уходит тайком или параллельно занимается с другим педагогом, но не признается в этом (и винить его за это нельзя, ибо часто такая ситуация для студента кончается большим скандалом). Или уходит тот, кто перешел невидимую черту, научился и стал самостоятельным, - ему пришло время действовать без систематической подсказки. Подлинный учитель воспринимает такие вещи спокойно.

В.: Значит ли, что ученик в этом случае перерос учителя?

О.: В строгом смысле ученик никогда не перерастет настоящего учителя, взятого во всей широте и значении. Ученик может стать безупречным профессионалом и блистать в возможностях, интенсивно поддерживаемых энтузиазмом и молодостью. Конечно, это не голая техника и не только те приемы, которые он взял у педагога и на которых он был воспитан... Духовно он никогда не перерастет учителя. Из этого ученика может получиться педагог, и он будет тогда совершенствоваться на своих учениках (учитель в основном и совершенствуется на учениках).

Говоря аллегорически, яблоко и яблоня между собой не сравниваются. Иначе - ученик не перерастет учителя еще и потому, что их движение не поддается сравнению и соревновательного момента здесь нет... Что -он любить будет больше или больше сопереживать? Но кто же измерял такие вещи? Подлинные учителя — это как горная цепь, где каждая вершина величественна, прекрасна.

Когда педагог испытывает неприязнь к ушедшему или перешедшему в другой класс ученику, это говорит о его слабости. В борьбе за личность не может быть конкуренции. Если педагог говорит и считает, что ученик совершил предательство, то невольно разоблачает сам себя. Он рассматривает ученика как члена какого-то клана, который ограничен преданностью, внешними моральными и профессиональными установками. И вместо того чтобы порадоваться за ученика (или чему-то научиться на этом примере), который сам принял решение и встал на самостоятельный путь развития, педагог начинает смотреть на него как на предателя своего класса. (Сословный класс или фортепианный класс - в данном случае это не имеет значения.) А ученик ушел оттого, что в определенном смысле перерос прежние задачи. Педагог же, мстительно думающий об ученике, - это недалекий специалист-профессионал, набравший учеников для собственных целей, да еще потребовавший от них, чтобы они этим целям были верны...

В.: Как сочетаются организационные и творческие проблемы в классе по специальности? Если исходить из того, что всякое творческое усилие должно иметь свою форму...

О.: Что касается организации, то здесь дело не в схеме. Если уж организовывать... то атмосферу интереса. Нужно так развернуть тему общения, хороших отношений, чтобы ученик в момент занятия сразу разрабатывал свой подход, может быть, и не думая об этом, а занимаясь музыкальной игрой. Хороший педагог в классе ведет себя так естественно, что порою даже непонятно, что же такое урок? Эти вот спокойные беседы, или

обсуждения стилевых черт Шопена, или разговор о смысле виртуозности в этюдах, или пробы учениками произведений - кажется, что это как бы все случайно, необязательно.

Но вот педагог делает играющему ученику замечание. Тот слушает и спешит повторить, попробовать сделать то, что сказал ему педагог. Однако он говорит ученику: ”Не спеши”. Проходит минута, и ученик собирается играть, а педагог опять: ”Не спеши...” Что здесь происходит? Происходит смена способов: выслушивающий замечания должен быть учеником. Он играет и для того, чтобы услышать отзыв педагога о своей игре, о том, как на пути движения к некоторому оформлению своего произведения ему удается справиться со многими трудностями художественного и технологического характера. Ведь концепция произведений, которые играют ученики, в основном не завершена, и последняя точка ставится на концерте. Однако ученик учится на мастера. Когда ему этим мастером быть? Только в редкие минуты выступления на сцене? Нет, есть еще другие возможности.

Педагог должен воспитывать у своих учеников личную концертную уверенность, убежденность, позицию мастера. В ученике как бы сосуществуют два человека, постепенно уступающие друг другу свои шансы, — ученик и мастер.

В.: Как это происходит реально, в самой работе? Можно, конечно, построить привлекательную теоретическую модель деятельности, но как ее реализовать?

О.: Вот как. Вы выслушиваете замечания - вы ученик. Вы начинаете их реализовывать, играть - вы мастер. Замечания должны быть присвоены в той их части, где ты понял их и согласен с ними, то есть почувствовал то, что у тебя есть, но еще не выявлено из-за незрелости самого пути постижения произведения (например, было еще мало репетиций). Мы видим, что здесь меняется план поведения, меняется жизнь.

И тогда студент репетирует как художник. Его движения, рассмотренные психологически, - в переходах от выслушивающего замечания ученика к исполняющему мастеру. Ученик — с полным доверием к авторитету, с неполным представлением о том, что же в конце концов должно получиться, не видящий всей картины со стороны. И мастер, уверенный в себе, в своем подходе, внушающий слушателям мысль об особой ценности музыки...

В.: Можно ли это понимать так, что все, что говорит на уроке педагог, не должно быть случайным, необязательным — все должно воздействовать с точки зрения некоего невидимого постороннему глазу плана? И сами замечания педагога далеко не

случайны?

О.: Во всяком случае, замечания «педагога не могут быть формальными, но только сущностными, иначе говоря, содержательно необходимыми и возникающими только тогда, когда их умолчание грозит перевести исполнение в рутину, в штамп, или если есть опасность нежелательной смены состояния на нетворческое, опасность снижения эмоционально-эстетического значения.

Еще о педагоге

В.: В том, что говорилось о взаимодействии в музыкальном классе, как ни странно, трудно увидеть фигуру педагога. Хотя возник его довольно ясный образ. Какова все-таки фигура этого человека в реальности? Как музыкант учится ”на педагога”? Как современная общественная ситуация способствует совершенствованию этой профессии?

О.: Сейчас в нашей жизни происходит смягчение нравов. Многие отказываются от жестоких требований, давления на собеседника, коллегу, подчиненного, признают, и не от безысходности, а по согласованию с самим собою, что разные взгляды на волнующую всех тему - это не преступление, а необходимость и возможность ближе подойти к истине...

В.: Значит, изменения в жизни должны коснуться и педагогики искусства, нашей работы. В каком бы направлении хотелось увидеть эти изменения? В чем цель?

О.: Цель музыкальной педагогики и психологии — воспитать новое содержательное отношение к ученику, постигающему музыкально-художественный опыт.

Хотелось бы, чтобы это касалось музыканта-педагога, преподающего непосредственно музыкальную игру; студента, собирающегося в будущем стать педагогом; и, наконец, самого автора, который ведет диалоги на эти темы.

Общение с учеником на уроке можно ведь рассмотреть по-разному. Например, в центр отношений педагога и ученика по поводу музыки поставить музыкальное произведение. Тогда акцент переместится на эстетическую сторону, и самым важным окажется судьба музыки, ее история и то, как ей живется в наш век. Несомненно, это очень важно. Но такой подход больше в интересах музыканта-ученого, музыковеда и историка. Наша же цель - воспитать музыканта-художника. Значит, в центр всех наших забот надо поставить человека, исполняющего музыку. Вот он, этот человек. Немного испуганный невозможностью отступления - ведь он в классе один на один с музыкой и педагогом. И это не лекционные занятия, где студент себя

чувствует в полной безопасности... Чаще всего студент согласен на все, лишь бы урок прошел благополучно в той его самой опасной части, когда проверяется домашнее задание... Или наоборот, он боится нового материала, потому что плохо читает с листа...

В.: Одним словом, если педагог правильно осознает свою задачу в специальном музыкальном классе, тогда главной заботой на уроке, да и после него будет ученик?

О.: Можно, как уже было замечено, акцентировать каждую из сторон того, что происходит в классе.

ПЕДАГОГ учит музыке ученика.

Педагог учит МУЗЫКЕ ученика.

Педагог учит музыке УЧЕНИКА.

Можно было бы развить каждый из этих вариантов, но ясно, что при нашей постановке задачи верной является последняя посылка.

Итак, в каждый момент урока педагогу более всего интересен его ученик, то, что с ним происходит. Как он относится к музыке? Какую он сам, педагог, здесь играет роль в связи с проблемами ученика? Почему личность ученика не сливается с музыкой? Почему она сопротивляется, когда ее осваивает ученик и т. п.?

Ясно одно, что при генеральной задаче - воспитать гармонически цельную личность художника средствами музыки, ученик должен стоять в центре внимания педагога в каждый момент их отношений. И музыку это не умаляет, ибо если ученик ”выживет” и станет настоящим художником, то спасется от забвения и порчи музыка. Если же педагог будет интересоваться главным образом музыкой, думать и помышлять только о ней, то личность ученика неминуемо отдалится от него и его развитие будет предоставлено многим случайным силам. А среди этих сил по воспитательным возможностям ничто не может сравняться с педагогом, и в доказательстве сие положение не нуждается.

В.: Хорошо известно: музыкантов-профессионалов много, музыкантов-художников мало, музыкантов-педагогов высшего класса - вообще единицы, поскольку консерватории выпускают музыкантов-специалистов, а профессиональных педагогов-музыкантов не выпускает никто. Стало быть, выдающиеся - самоучки...

А что нужно, чтобы стать настоящим педагогом-музыкантом? Нужно ли обладать большими знаниями?

О.: Не большими, чем в любом другом деле. И вообще, не в знаниях дело. Информационный голод, о котором сейчас много говорят, есть порождение самого себя. Проблема, которая встает перед познающим человеком, не всегда может и должна решаться

извне, путем вливания нового информационного лекарства. Проблема ведь может решиться проработкой вглубь. Говоря иначе, через понимание того, что есть, а не через новое знание.

В.: То есть выращивание педагога-музыканта связано не столько с суммой знаний и их накоплением, сколько с развитием понимания самой педагогической ситуации?

О.: Один шаг в этом направлении мы уже сделали - поставили ученика в центр своих забот и стали о нем думать. Теперь нам надо понять его как человека, понять его проблемы, его отношения с нами, с миром, окружающим нас всех, с тем, что в нем главное, понять его значение для' нас, его место в наших заботах как художника; научиться принимать практические решения по поводу его конфликтов, научить его разбираться в себе, -и дело сделано. Но этого неполного перечня хватит надолго.

В.: Можно ли в общем виде очертить задачи и связи музыкальной педагогики?

О.: Преподавание музыкальной игры должно походить на музыкальную игру. И вот почему. Искусство музыкальной игры — несомненно, высокое проявление человеческого таланта. Музыкальная же педагогика, как творческая работа, существует в отдельных редких образцах, она лишена "видности" несомненности и общественного значения в той мере, которой заслуживает.

В природе музыкальной игры заложено и обучение этой игре. Недаром же получивший хорошее музыкальное образование артист смелее, чем на концерт, идет в класс и начинает участвовать в воспитании, учить, советовать... И все-таки талантливых музыкантов больше.

Некоторые музыкальные профессии напрямую связаны с педагогикой. Дирижер. Без интереса к людям он неполноценен. И когда этот интерес вызван не необходимостью (инструмент-то его ведь "живой" и состоит из живых людей), а призванием, то в его работе много учительства: всякое обращение к оркестру на репетиции (главным образом) - это общение с учениками. Это роднит дирижера с музыкантом-педагогом вообще.

В.: Но есть и различия. Как у полноценного исполнителя, служителя музыки, а не искусства обучения, у дирижера во главе интересов стоит музыка, но не общение с музыкантами, хотя последнее чрезвычайно важно и неотрывно от главных задач. Дирижер любит или терпит музыкантов из-за музыки, педагог признает, любит или терпит музыку из-за ученика...

О.: Дирижер - высший тип артиста, поскольку свободен от материальных вещей, контактов с инструментами, он, как Бог,

творит духом и не ограничен возможностями ”орудий” труда музыкантов. Так же и педагог, он свободен от инструмента; чаще всего его инструментом является ученик вместе со своим роялем или фаготом.

Сходство педагогической работы с дирижированием и выступлением на концерте музыканта любой специальности, а также и актера, - в открытости ситуации. Время для принятия каких-то важных решений для артиста наступает в концерте. Как бы хорошо ни была подготовлена программа, вдохновение всегда найдет, что добавить вечером на выступлении.

Педагог также находится в открытой творческой позиции. Случается, что ни один канон, ни вся сумма известных педагогу правил не подходят для решения сегодняшней проблемы в классе. Поскольку ученик преодолел какие-то свои трудности роста, понял что-то как личность, то пришел на урок другим человеком и его отношение к изучаемому произведению новое, другое. Перед педагогом стоит проблема, к которой он подготовиться не мог; он должен был это предвидеть, и теперь нужна импровизация.

После экспонирования темы (изменения в личности ученика) педагог бросается в ”сочинение вариации”. Разумеется, импровизационность и свобода педагога, как и любого исполнителя на концерте (имеется в виду импровизационность образного мышления музыканта в большей мере, чем тематическая импровизация, скажем, джазового музыканта), основывается на функциональной подготовке, на знании и понимании, на музыке, прошлом опыте и т. п.

Но ситуация всегда творческая и, значит, открытая. И опять мы вспоминаем, что главное для педагога на уроке — ученик, а не музыка и не техника. Ибо, если бы педагога интересовала только музыка, то открытость на уроке не требовалась бы — это же не концерт, и педагог мог бы по всем основным вопросам интерпретации и по тому, как их ввести в сознание ученика, подготовиться дома. Но личность ученика меняется, и это входит в интересы педагога; концепция ученика меняется, что тоже в интересах учителя, радует его: раз многое меняется, значит, ученик растет и развивается. А вот в каком направлении он будет развиваться и что за почва нужна для этого развития, - эти вопросы педагог должен решать импровизационно.

В.: Дело только в изменениях ученика?

О.: Открытость нужна педагогу как стиль работы, и даже тогда, когда ученик остановился в своем развитии, когда он из урока в урок пугается и зажимается все больше и больше, ибо у него не получается то же самое ”место”, и всякий раз нужен

новый прием лечения...

...Еще одно сходство педагога с дирижером приходит на ум — необходимость авторитета. Причем авторитет формально дается самим положением: заходит учитель — надо встать и "трепетать", заходит дирижер -оркестр встает. Но это — внешняя картинка, здесь подлинного уважения и ученического почтения может и не быть. Уважение и авторитет должны возникнуть внутри личности самого ученика (или музыкантов оркестра), они не могут быть спущены сверху, даны извне, получены по протекции. Ученик должен в деятельности и отношении педагога увидеть недосягаемую личность и добровольно принять ее, с радостью сказав себе, что есть у кого и чему поучиться. То есть дело в реальных качествах, реальных данных педагога и подлинных отношениях его к ученику.

Музыкальная педагогика тяготеет к сходству с музыкальным искусством еще и в практике, по уровням мастерства. Например, профессиональный дирижер может и ограничить свою высоту грамотным изучением и разучиванием произведения, его исполнением с показом всех вступлений, — и здесь его мастерство поднимается не выше диспетчера, рассылающего разнарядки... Так и педагог не может быть только репетитором. Как дирижеру необходимо удерживать главную идею исполнения, передавать и внушать ее музыкантам, так и педагог не натаскивает своего ученика бесконечными повторениями пьесы, а пытается понять — что в его жизни не получается и как это отражается на попытках проникнуть внутрь музыки.

В.: Если уж мы коснулись руководящих профессий в искусстве, то, может быть, есть еще его представители?

О.: Педагогу-музыканту свойственны и режиссерские черты. Как и режиссер, педагог должен помочь ученику раскрыть себя и быть заинтересованным в этом. Проще говоря, нужно вывести ученика на поступок. Его нетерпение, брожение избыточных сил должно быть таково, чтобы он (ученик) уже не мог больше находиться в прежнем состоянии относительно концепции постигаемого произведения. Должен совершить поступок, значит, оторваться от поддержек, от костылей и самому пойти. Захотеть пойти, несмотря на долю боязни, захотеть принять на себя ответственность за музыку. Захотеть испытаний и своеобразной "схватки" с публикой. И этим с ним занимается педагог. Как и режиссер, педагог должен уметь вывести ученика на поступок, то есть совершить "собою" открытое действие.

В подлинно талантливой игре музыканта всегда усматривается бунт против бездарности, голого профессионализма и даже "субъективная" революция - свержение

отживших традиций и нафталинных канонов. Как и режиссер, педагог выращивает личность ученика, воспитывает в нем смелость, готовит его к наступательной манере общения (на первых порах), к ”защите эстрады” — места обитания музыкальной пьесы здесь и сейчас. Уверенность в себе появляется у ученика конечно же с убежденностью в своей интерпретации, в крепкой технике, но она возникает главным образом потому, что ученик чувствует, что за ним стоит могучая идейная школа - его педагог как реальный носитель определенной гуманистической традиции.

Снова об ученике

В.: Музыкант-ученик. Есть ли что-то особенное в его положении и чем он отличается от человека, скажем, такого же возраста и сходной подготовки, но уже работающего профессионально?

О.: Статус ученика особенный. На определенных поворотах своей судьбы музыкант зависит не только от предыдущего профессионального опыта и образования, но и от смены личностной позиции. Вот молодой человек. Он окончил музыкальное училище, работает концертмейстером и преподает в музыкальной школе. По условиям положения он отвечает за себя и выполняет самостоятельную работу: он лично принимает профессиональные и художественные решения.

Но все меняется после того, как он поступил в консерваторию. И хоть речь идет об одном и том же человеке, но он, снова став учеником, ведет себя уже иначе. Иначе относится к музыке. Меняются также его ожидания относительно будущих возможностей. Появляются знакомые учебные мотивы, потребности и намерения. Центром этих новых ощущений и установок является смена статуса — он опять ученик.

Ученичество музыканта и осознание этого положения связано прежде всего с педагогом (педагогами) и процессом учения. Включение педагога во все основные отношения молодого музыканта (с музыкой, миром, художественной культурой и т. п.) - именно это и меняет положение ученика, делает его специфичным. Он иначе, чем раньше, намеревается утверждаться в музыке, у него иные потребности в общении.

Общение с педагогом в индивидуальном классе осознается учеником как перспектива развития и роста. Но в скрытые ожидания так или иначе просачиваются ”иждивенческие” надежды — на опыт педагога, на его руководство, на его советы во всех жизненно важных учебных моментах.

Это изменение социального статуса музыканта, его

личностных установок и делает невозможным анализ положения и развития ученика как субъекта обучения в отрыве от его отношений с педагогом в специальном классе.

В.: А ученик детской музыкальной школы?

О.: Слишком часто, если не всякий раз, ученик начинает музыку как бы с нуля. Он, глядя на новое музыкальное произведение, не может о нем сказать многого. Не может сказать главного. Он еще немой. Именно немота музыкального языка и определяет положение ученика в детской музыкальной школе.

Конечно, выучивая пьесу за пьесой, он уже допущен в храм беседы на языке музыки. Но вот новое произведение - и ученик снова может сказать на этом языке только несколько слов, и то косноязычно. Однако границы музицирующей личности расширяются, и о том, что ученик выучил, он уже может довольно хорошо говорить. Но учить надо так, чтобы говорил сразу...

В.: Но почему, обучая вербальному языку, мы сразу обучаем и пониманию, и читать текст ребенок может очень скоро; его умение универсально — прочесть он может все. Есть ли возможность универсального чтения музыкального языка? И можно ли назвать азбукой, алфавитом музыкальный язык?

О.: Он, разумеется, сложнее. Вербальный язык как бы однонаправленный. А музыкальный - многонаправленный. И каждое из направлений не одномерно.

Ученику часто не доступен музыкальный язык как художественная речь. Эта речь, конечно, очень условна. Но говорить необходимо. И именно здесь ученик начинает с немоты. Имеются в виду те случаи, когда ученик довольно сносно читает с листа, но читает в музыке только текст. Когда же наступает счастливый момент и ученик сразу одухотворяет новое произведение, то он, оставаясь учеником, есть мастер, владеющий художественной речью.

И это часто связано с воздействием педагога: ученик сразу читает все и за нотами - подтекст. Этим он и прикасается к мастерству и артистизму...

АРТИСТИЗМ

В.: Среди наиболее приятно звучащих словечек, которые постоянно слышны и от педагогов, и от студентов, и от комментаторов музыкальных программ, можно назвать ”артистизм”. Им, кажется, можно обозначить все на свете... На самом ли деле столь многосторонне его содержание и чем реально можно нагрузить это понятие с некоторой пользой для музыкальной педагогики?

О.: Артистизм, о котором говорят педагоги, вспоминая корифеев недавнего времени - Г. Нейгауза, С. Фейнберга, А. Шнабеля или гигантов XIX века Ф. Листа, Ан. Рубинштейна, Г. Бюлова, — это артистизм общения. Блеск, остроумие, афористичность формул нравоучения, легкость высказывания, хорошее настроение, сияющие глаза — это артистизм внешний. Но он влияет на климат отношений в классе.

Внешним этот вид артистизма может быть и при выступлении на эстраде, в зале, поскольку создает и усиливает впечатление от встречи (но не влияет на суть образа и т. п.). Артистизм как особый шарм поведения в классе имеет не только внешнюю, но и содержательную ценность, когда меняет знак настроения, эмоционального подъема ученика.

Однако, если эта манера общения подавляет, если остроты направлены на личность ученика, на его больные места, на несправедливые оценки, неправильно диагностируемые черты неуспевания... Тогда проблема развития не решается, а делается больным местом ученика. В этом случае артистизм педагога перестает быть содержательным и вообще положительным, а является тормозом в развитии отношений.

В.: Но даже внешняя форма артистизма заключает в себе массу проблем. Отношение с публикой и к публике. Зависимость от нее или надежда на себя. Общение строго через музыку или поверх музыки — свободно (манеры, гримасы, улыбки, разглядывания). Что представляет собою артистизм как одна из форм бытия на эстраде?

О.: Музыкант выходит на сцену. Перед ним зал. Совпадают ли ожидания артиста и его слушателей? Он ждет от публики (если ждет) участия. Ждет того, чтобы она как бы добровольно догадалась о бесконечной сложности музыкального воплощения, о трудности ”диалога с автором” и вообще обо всех невидимых возможных препятствиях.

Артист часто поначалу настроен художественно. То, что он предполагает показать, не несет железной логики научного

сообщения, там нет доказательности, убедительной для головы, для рассудка, нет в самом материале, в нотном тексте музыкального произведения. Впечатление, которое он произведет, согреет его или охладит, поможет или помешает, — оно говорит о музыке, представляемой им, и о нем самом.

Что артист намеревается создать на сцене? Убедительную интерпретацию, соединенную с переживанием эстетического удовольствия, красоты, полноты художественного настроения? Это случится, если у него получится особый контакт с произведением, если он воссоздаст дух автора, стиля, эпохи, если он найдет нечто, позволяющее ему проникнуть в глубину исполняемой музыки, в ее духовный мир.

У артиста никогда нет уверенности в том, что все будет в порядке. Бывает даже наоборот. Но чаще всего срабатывает некое правило: если ты специально думаешь об успехе и формах "подачи", то есть об артистизме, то хорошего ждать не приходится. Если артист специально думает о своем боевом настроении: "Ну, сегодня у меня сила, подъем, я выдам!" — то меры совершенства он не достигает.

Когда мы говорим, что артист-музыкант настроен художественно, то имеем в виду, что он ожидает некоего таинственного толчка, который окрасит особым светом не его самого, а несомую им музыку и через нее — самую игру с его участием.

В.: Но в каком соотношении находятся содержание эстетического сообщения и личностная окраска его чертами музыканта-исполнителя?

О.: Скажем так, ученый делает научное сообщение. Главное здесь — содержание этого сообщения. То, как он это делает, практически несущественно, во всяком случае в деловую характеристику не входит. Там артистизм даже порою отвлекает.

Музыкант-артист дорог нам в своей неповторимости и своеобразии: важно не только, что он вложил в интерпретацию, но и как ее передал. Искусство художественного музыкального исполнения - это и артистичность передачи...

Недаром мы сравнили игру музыканта с сообщением ученого. Часто публика, посетители концертных залов настроены на научное постижение информации: "Посмотрим, что он нам покажет!" Что же ждет публика от музыканта? Она намеревается с его помощью приобщиться к прекрасному, насладиться музыкой, пережить моменты приятного общения с авторским временем, коснуться эпохи. Впрочем, все это можно лишь предположить. На самом деле предконцертные ощущения слушателя весьма смутные. Чаще всего слушателем, даже музыкантом, руководит

достаточно общее желание ”послушать эту программу".

Слушатель не ровня артисту. Он в полной безопасности. Ему ничто не угрожает. Глен Гульд писал, что слушатель пришел наблюдать катастрофу артиста. Это относится к квалифицированному слушателю, к коллегам, сидящим в зале. Именно они чувствуют себя комфортно - сегодня душевные баталии не тронут их.

До того как музыкант издаст первый звук, зал настроен к нему ожидающе: ”Посмотрим, что нам сыграют..." Бывают и элементы враждебности: ”Я знаю записи Артура Рубинштейна, — можно ли сыграть лучше?.." Но самое распространенное состояние публики — индифферентность. Публику можно понять: много людей. Все излучают разные энергии, разобщены. Их еще никто не собрал воедино, не соединил силой внушающего воздействия и никуда не повел. Еще нет причины сопереживать человеку на эстраде. Он еще ничего не совершил.

Даже известному музыканту порою приходится начинать с неизвестности - никто не знает, как он сегодня сыграет. Завоевывать слушателя нужно каждый раз заново - это и есть начальная точка артистизма на эстраде...

В.: Неужели имя не влияет на ситуацию концерта? Разве не сообщает некую начальную симпатию авторитетное реноме?

О.: Иногда артисту выдают предрасположение в кредит. Так бывает после ознакомления с его почетными титулами и прессой. Но обольщаться поэтому нельзя, поскольку первые звуки все поставят на свое место.

Однако кредит свое дело тоже делает. С минимальной начальной симпатией слушателей начинать выступать значительно легче...

В.: И так, молодой артист часто начинает выступление в холоде разобщенности с залом, еще не объединенным с ним. Не воспринимает ли он зал как особую зону отчаянья?

О.: Да, случается: коллеги восседают в скептическом настроении и в позиции судей, так сказать, судебный зал. Можно сказать и так, ибо все кончается оценками, суждениями, впечатлениями. Здесь не только лингвистическое сходство, но сходство по содержанию. Судят! Осуждают, оправдывают, рассуждают на свой лад. Слушателей можно было бы назвать жюри, но жюри — компетентные судьи, объединенные принятием официального решения. Они - коллектив. В зале же каждый за себя - публика.

По поводу отчаянья. ”Зона отчаянья” — это черта подготовки, но не сценического поведения. Все болезни должны остаться в репетиционном классе.

В.: Артистизм на эстраде как-то связан со смелостью, и здесь не все исполнительские профессии в равном положении. Ибо есть ведь, скажем, для дирижера, ”социальный инструмент” — оркестр, и дирижер как музыкант-артист находится в каких-то отношениях с ним. Здесь прямо-таки этажи артистизма - сначала войти с ним в плодотворный контакт, потом уж, объединившись на основе подходящей по значению идеи, попытаться найти контакт с публикой...

О.: Помнится, как на Всесоюзном конкурсе дирижеров на последний тур прошел Александр Лазарев, тогда еще совсем юный и, если не ошибаюсь, еще не имеющий большой практики управления полнокровным симфоническим оркестром. На последнем туре кандидаты в лауреаты удостаивались работы с Государственным симфоническим оркестром СССР.

Высочайший уровень этого оркестра известен, как и известны его неприступность, снобизм, непомерно увеличенное самомнение и следование правилам ”ролевых игр” среди оркестрантов... А тут - за ”пульт личности” встал мальчишка. Конечно, по положению и условиям их пребываний на конкурсе оркестр был просто обязан играть с участниками. Но можно было видеть, какое снисхождение они собирались продемонстрировать.

Однако схватка была недолгой. Лазарев поступил с оркестром, как мангуст со змеей, — схватил так, что осталось только подчиниться. Перед первым жестом он на мгновенье уставился своими большими глазами в это море субъективной энергии, и стало ясно, что он вышел к пульту и взошел на подиум с уверенностью большей, чем скепсис прославленного коллектива. И началась работа. Играли они вместе с ним замечательно...

Кураж

В.: Артистизм как бытие на эстраде - явление комплексное. Сюда входят состояние, поведение, поступок в связи с исполнением. Говоря о неакадемических формах музыки (эстрада, поп-музыка, джаз и т. п.), авторы порою объединяют закономерность артистизма термином ”кураж”. Представляется интересным рассмотреть этот феномен. Может быть, и музыкантам академического уклона покажутся знакомыми некоторые ощущения...

О.: Очевидно, наиболее прочно прижился этот термин в цирковом обиходе. А вот Гарсиа Лорка в своем трактате о вдохновении называет это состояние ”дуэнде”, в другом месте (”Об искусстве”) определял его как ”теорию беса”.

Кураж - поддерживаемое энергией, интересом, особой

техникой или любым другим путем состояние подъема, убежденность в силе и возможности околдовать своим искусством. Кураж — это, по сути дела, энергия запрашиваемая и получаемая. Без запроса и специального настроения он не дается рядовому мастеру.

Кураж есть фактор одаренности и достижения одновременно. И порожденный, и сотворенный. "Бес" тут как тут - всегда. Он мобилен, и его фирма всегда на месте. Если его звать, продав душу или только пообещав, он явится тут же.

Кураж — избыточное состояние энергии, силы и настроения. Это концентрированное волнение-подъем. Подъем может быть больший, чем надо (но не волнение-паника).

Кураж — дьявольская помощь, вызывание суррогата вдохновения. (Но тогда в противовес этому нужно признать, что существуют и чистые источники вдохновения — божья помощь). Кураж (будучи суррогатом) тем не менее реален энергетически - говорит же Лорка о генетической и неизбывной связи дуэнде со смертью и тем огромным значением, которое занимает тема и феномен смерти в культуре Испании и Мексики.

В содержание отношений кураж может войти любовью к публике, но и прямо противоположно - презрением к ней, издевкой, унижением и игнорированием ее. Одного только не может быть при кураже — теплого, среднего, нейтрального и безопасного отношения. Кураж - крайнее состояние. Он всегда полярен: любовь и ненависть, обожание или презрение, вознесение — ниспровержение, душа на распашку или полное отсутствие души...

В.: Так представляет ли кураж интерес для практической музыкальной педагогики и можно ли о нем говорить в связи с серьезной музыкой?

О.: Здесь не должно быть предвзятого подхода. Кураж, как он понимается выше, это одна из возможностей личностного развития в определенном педагогическом смысле. И возможность достаточно специфичная. Описание этого состояния может многое объяснить развивающемуся художнику. Вот ситуация: артист хочет быть убежденным, он убежден и показывает, что он убежден. Здесь проявляется кураж.

В.: В чем же проявляется убежденность артиста-музыканта и сам кураж?

О.: В том, что все его любят и слушают, в том, что все в нем нуждаются, относятся с повышенным вниманием. Он вызывает совершенно особый интерес к своей персоне и к содержанию того, что он делает, — это одна сторона куража. А вторая — артист-музыкант играет с публикой. Искусство, проповедующее нечто со

сцены, — что бы мы о нем ни думали, ни говорили, какой бы высотой оно ни обладало, — это часто игра отношений.

Вы вступаете в некоторые отношения с теми, кто вас слушает. Вы их представляете и как соперников и как собеседников. Это - не явная конфронтация, а скрытая игровая тактика. Они не знают, что вы с ними боретесь, не осознают этого, поскольку внешне вы только и делаете, что играете музыку!

Зрелый музыкант-художник — человек миссии. Он передает высокую весть. И обычно в удачных выступлениях музыкант и весть передает и публику побеждает.

Кураж близок артистизму, но, пожалуй, он может означать и нечто большее. Термин выглядит еще более условным, когда мы говорим ”куражиться”. Здесь мы отходим от французских корней этого слова и приближаемся к русскому ”входить в раж”. Куражиться — это и тратить себя, как бы не думая о последствиях, и входить в роль ”издевателя”, задиры, ерника, и находиться в каком-то другом ”измерении”. Войти в роль эмоционально — это ощутить бесстрашие, получить свободу, то есть вести себя непринужденно, целостно, обаятельно и раскованно. И рискованно, и необыденно, не так, как в безопасном быту, когда все тылы крепки. Кураж дает героическое поведение, выходящее из бытового ряда. Здесь настрой на ”захват” публики через артистизм...

В.: По-французски ”кураж” — героический, храбрый, и в том, что было сказано выше, разворачивается какая-то военно-тактическая картина борьбы, сражения, захвата, где искусство чуть ли не лишнее...

О.: В кураже героизм-то в некотором смысле не настоящий. Но и не риторический, когда, скажем, опытный оратор. увлекает своей пламенностью, напором, отдачей. Когда кроме этого ничего нет — только форма, оболочка, то игра нечестная, ибо захват здесь только ради захвата. Музыкант-художник обычно себе таких целей не ставит. Подлинный артист захватывает содержанием, где его бесстрашие, свобода и обаяние представляют и самого музыканта, и как представительствующего от автора, и создающего образ автора, и их совместную эмоционально-эстетическую программу и т. п.

Перевоплощение

В.: В тех формах артистизма, которые были обсуждены, можно, видимо, найти и другие аспекты, но все равно это будет внешний артистизм, где превалирует искусство контакта с залом. В какой степени разработана другая сторона явления, роднящая музыканта-артиста с музыкантом-педагогом?

О.: Можно попытаться рассмотреть артистизм музыканта как перевоплощение. Довольно легко представить возможность перевоплощения исполнителя программной музыки, особенно, если она соединена с именами героев. Натан Рахлин говорил, что исполняя ”Манфреда” или ”Гамлета” П. И. Чайковского, он как бы перевоплощался в эти персонажи -становился могучим, как Манфред, или сомневающимся, как Гамлет.

В.: Но в кого же перевоплощаться музыканту в непрограммной музыке?

О.: Модальность перевоплощения (то есть во что перевоплощаться) устанавливает сам исполнитель. Ведь в музыке нет такого нормативного атрибута, который именно и требует перевоплощения, как, например, это бывает в искусстве театра или кино. В пьесе есть выписанный герой, и воссоздать его образ - основная задача актера. В музыкальном произведении такого отчетливо выписанного героя нет, даже если это сочинение и называется чьим-то собственным именем. ”Героя” назначает сам музыкант, если у него есть такая необходимость. Артистизм возникает при особенном, пристрастном подходе к музыкальному произведению. Именно тогда музыкант получает возможность проникнуть в самые глубинные слои этой музыки, освоить ее образный подтекст. Определенные ”персонажи” и могут быть одним из образных слоев композиторского сочинения, которое интерпретирует исполнитель. ”Герой” в музыкальном произведении может быть нужен музыканту по двум причинам: его словно требует сама пьеса, ибо в ней, как в художественном произведении, всегда угадывается некая ”реальная жизнь", выраженная или изображенная специфическими средствами; ”героя” требует и натура музыканта-исполнителя, которая желает идеалов для почитания, преклонения, радости, презрения, ненависти, нежности и многих других чувств.

Конечно, эти вопросы чаще всего составляют тайну исполнителя. Он не желает выносить вовне самые интимные черты своего творчества. Дело осложняется еще и тем, что существование ”героя” может быть тайной и для самого артиста, — ведь не каждому дано сделать достоянием своего явного осознания все глубинные процессы собственной художнической личности. Многим это просто и не нужно, ибо их удовлетворяет сам художественный результат, который они считают достаточно интересным. Однако все, связанное с этим аспектом артистизма, постепенно высвечивается для музыканта, когда он начинает интенсивно преподавать и размышлять о природе музыки и исполнения.

В.: А каковы путь и техника музыкально-исполнительского

перевоплощения?

О.: Бруно Вальтер считал, что перед исполнителем лежит тот же путь перевоплощения, что и перед актером, - непосредственно от своего *Я* к ”другому”. Но сам дирижер рассматривает только один вид перевоплощения, очевидно, наиболее близкий ему, — постижение личности композитора, выраженной в его музыке. Однако такое постижение может происходить только при ”перевоплощении в композитора", хотя исполнитель и ощущает пиетет перед автором музыки. Проникая в атмосферу авторского замысла сочинения, музыкант обнаруживает еще и притягательную силу тех образов, которые он может счесть авторскими. Эти образы увлекают его, становятся под его пальцами звуковыми событиями, музыкальным выражением. Здесь музыкант-исполнитель близок драматическому актеру. И тот и другой удерживают первичность автора пьесы, его духовное влияние, его перво причинность по отношению к художественному миру, но при этом и музыкант и актер обращаются непосредственно к героям, к событиям, как к авторским.

Музыкально-исполнительское перевоплощение, если мы даем ему узаконенное положение, отличается от актерского своей неявностью. Оно осуществляется только во внутреннем плане. Само перевоплощение слушателю, даже если он и зритель, не видно, - художественно оправданное звучание вырастает как результат внутренней работы, а не как сама эта ”актерская игра", - в персонажи и события.

В.: Ограничивается ли музыкально-исполнительский артистизм, понимаемый как содержательный или внутренний, собственно драматизацией?

О.: Вообще говоря, перевоплощение нужно понимать шире, чем только исполнение какой-то роли, вживание в лиц, оказавшихся участниками событий, которые нафантазировал себе музыкант. Если мы согласны с тем, что музыкально-художественная реальность не сводится лишь к текстовым закономерностям и звуковому выражению; если мы допускаем, что есть нечто, стоящее за нотами, - как глубокий подтекст, многослойная сфера музыкально-художественного образа; — если мы допускаем это, то должны признать, что уже каким-то образом ориентируемся в этой реальности, включаемся в нее, проживаем какие-то события, происходящие в этой реальности. Вот проникновение в эту сферу — в до- или сверхзвуковую реальность происходит только через артистизм, через наши возможности перевоплощения, понимаемые, правда, весьма специфично.

В.: Из сказанного понятно, какими разнообразными могут

быть формы исполнительского артистизма, понимаемого большей частью как перевоплощение. Но какова взаимосвязь и есть ли она между формами внешнего и внутреннего (содержательного) артистизма?

О.: Артистизм музыканта, связанный с выступлениями на сцене, важен. Он помогает поддерживать стабильное концертное самочувствие. И если говорить о взаимосвязи, то некоторые формы его близки к перевоплощению, во всяком случае к некоторой замене ”себя” ”другим”. Все в музыкальном произведении, что было давно хорошо знакомо, было предметом достаточно долгого изучения, музыкант видит как бы изумленными глазами. Исполнитель снова удивляется появлению неожиданной гармонии, чарующему изгибу мелодии, необычному ритму — от все видит как бы впервые. И хотя все это ему хорошо известно, он заражает и слушателя этим впечатлением новизны, неожиданности и авторской самобытности. Это можно рассмотреть как смешанный тип артистизма. Здесь музыкант-артист подставляет на место ”себя-всезнающего” ”себя-неожиданно-уди-вившегося” необычности и красоте.

Искусство и талант педагога

В.: Что же остается на долю педагога-музыканта? Можно ли считать, что он всего лишь скромный труженик закрытых классов?

О.: Нет, это совсем не так. И здесь мы сталкиваемся еще с одной формой артистизма, и тоже очень своеобразной и развитой. Артистизм педагога заключается в его перевоплощении в ученика, в того конкретного, реального ученика, который сидит рядом с ним.

Если, к примеру, речь пойдет о детской музыкальной школе, то надо сказать, что маленький музыкант не владеет на первых порах музыкой как культурно-историческим языком. В этой сфере он довольно долго бывает беспомощным. Но можно предположить, что именно педагог захочет помочь ему. Здесь рядом с ребенком находится музыкант, владеющий всеми секретами музыкального исполнения (по крайней мере того, что предстоит играть ученику). Педагог - сразу главный и непосредственный представитель музыки для ученика. На первых уроках ученик почти все познает через педагога, следя за тем, что и как тот делает.

В детской музыкальной педагогике чрезвычайно существенно развести позиции при единстве целей... Педагог должен остерегаться слишком настойчиво выступать с позиции своей индивидуальности. Ведь проявление собственного взгляда,

собственной индивидуальности в полном блеске исполнительских средств на уроке (особенно, если это совершается по поводу ученического задания) чаще всего выглядит как обвинение ученика в неумении. И вообще педагогические воздействия тем плодотворней, чем больше он старается не для себя, а для другого, для ученика. Проявление же на уроке оригинальной творческой личности в ученическом задании - это ход ”от себя”, а не от ученика.

Все будет иначе, если педагог осознает тот факт, что он как бы владеет всеми возможностями ученика, на первых порах обучения является даже носителем тех личностных черт ученика, которые необходимы тому, чтобы сделать музыку своей, чтобы постичь ее содержание.

Педагог должен также осознать, что собственно музыкальное развитие ученика тоже замкнуто на нем. Л. С. Выготский ввел в психологию обучения понятие о ”зоне ближайшего развития”. Суть его в том, что некоторый верхний предел, на который способен ученик в данный момент, заключается в его достижении с помощью педагога; нижний же предел - это возможности ученика, проявленные в самостоятельной работе. Зона ближайшего развития — это путь от нижнего к верхнему пределу и надежда на то, что верхний предел когда-нибудь, будет освоен самостоятельно.

В.: Здесь явно проступают продуктивные свойства общения ученика с педагогом. Но за счет чего повышаются его возможности?

О.: Если ученик ошибается (а на первых порах он только и делает, что ошибается), то в ответ на его ошибку педагог производит корригирующие действия. Он поправляет своего ученика. Эти поправки совершаются с высоты некоторого эталона, хорошо известного и обеспеченного в художественном отношении исполнения. Очевидно, ошибаются те педагоги,, которые исправляют аппликатурную, штриховую, временную и любую другую погрешности нотного текста, думают о них и относятся к ним именно как к текстовым, технологическим погрешностям.

Когда мы говорим, что педагог владеет всеми средствами ученика, то в первую очередь имеем в виду, что он владеет целым, то есть тем гармоничным единством, в которое может вылиться пока что несовершенное исполнение ученика.

В.: ”Может вылиться...” То есть имеется в виду и путь становления ученического задания, его концепция исполняемого произведения, а не сразу полученный некоторый целый образ?

О.: Надо ведь соотнести реальную ситуацию с собственно педагогическим артистизмом. Почему сразу — артистизм?

Ученик, тем более маленький, начинает с хаоса, из неопределенных действий и впечатлений. Перед ним — его художественное задание, пьеска, которую он несмело пробует соединить с собой. На эту пьесу отведено несколько встреч с педагогом и сколько-то дней работы дома. Это — путь. Путь ученика. Его движение в рамках истории этой пьески от полного хаоса и неопределенности к совершенному (по его возможностям) исполнению на каком-нибудь экзамене или прослушивании. Путь занимает, скажем, пять встреч в классе, каждая отличается от предыдущих все большим осознанием и интересом (при правильных занятиях). На каждом этапе ученик проявляет свои возрастающие исполнительские возможности, и тем характеризуется как развивающийся человек.

Так вот, талантливый педагог все это предвидит еще на первой встрече ученика с ”его” будущим произведением. Педагог знает своего ученика, знает, в чем будет заключаться его путь, как будет проходить, что будет главным препятствием, как поведет себя ученик на том или ином этапе выстраивания своего отношения, постижения и тому подобное. Артистизм педагога, его творческая работа - подсказывать ученику не с позиции некоего эталона, но с точки зрения ученической истории проживания этого произведения - подсказывать ученику с его же точки зрения, но которой владеет педагог.

В.: Но ведь тогда все будет вариться в примитивных музыкальных возможностях ученика, и уровень такого музицирования печален. Если никогда не показывается перспектива развития музыкального выражения, его стоит такая педагогика? Как же педагог иллюстрирует ошибки ученика - тоже в его рамках и его манере, не касаясь своих ”заоблачных” по сравнению с учеником возможностей? На что же будет нацелен ученик, на какую вершину - на собственный концерт?

О.: Наиболее существенные ошибки, на которых стоит останавливаться, это ошибки по содержанию. Чаще всего не получаются настроение, характер звучания и т. п. Педагог, остановивший ученика и желающий ему что-то показать, имеет прекрасную возможность показать перспективу. При ошибке в ученической пьесе нужно искать неполучающийся глубокий смысл (настроение, образ и т. п.) на другой, более развитой музыке, которая должна быть доступна педагогу и составлять его музыкальную эрудицию. Ученик не может выиграть ”тревожно” в своих четырех нотах. Тогда можно показать это настроение на нескольких примерах из других пьес. Это и есть перспектива...

Мы постепенно подошли к мысли, что и образ исполняемой пьесы в общем-то должен принадлежать ученику. Но пока -

педагог несет в себе ученический музыкальный образ. Он владеет самым существенным для художественного исполнения, тем, что не идет ни в какое сравнение с нормативными музыкально-предметными знаниями, как-то: названия нот, длительности, метр, ритм, тональность, случайные знаки и прочее. Если при этом педагог в качестве эталона представит свое индивидуальное прочтение этюда, то произойдет рассогласование его требования с ответом на это требование. Ибо требование спускается с точки зрения одного образа, а ответ может быть только неадекватный — ”безобразный” или с точки зрения другого образа. Дело еще осложняется тем, что маленький музыкант не способен даже пока ”обезьянничать” то есть перенимать манеру исполнения старших. Так что ответ может быть только формальным и чаще всего ориентированным на наглядные свойства нотного текста за вычетом музыкального индивидуального образа.

В.: В этих положениях есть нечто неприемлемое сразу, ”заумное”. И можно понять педагогов, которые, прочтя такое, могут и отмахнуться как от чего-то абстрактного, не имеющего отношения к реальным трудностям музыкального обучения. Но, возможно, многочисленные ”музыкальные трагедии” начинаются с этой точки, то есть возникает охлаждение учеников к музыкальным занятиям, непонимание, что может быть в музыке, кроме неинтересных нот...

О.: Но вернемся к нашему предмету. Здесь возникают тонкие взаимоотношения между педагогическим и артистическим в педагоге. Перевоплощение, артистизм проявляются в том, что педагог на уроке выступает так достоверно, что его питомец верит в их совместные усилия. Едва ли такого добьется педагог, который относится свысока к ребенку и поддерживает дистанцию в своем технологическом и, как он думает, эмоциональном превосходстве.

Великое искусство педагога заключается в его возможности работать в концепции ученика, насыщая и совершенствуя эту концепцию. Ближе и необходимее этого на уроке музыки ничего не должно быть.

Своеобразная артистичность педагога есть довольно редкая способность. Она присуща, увы, далеко не каждому музыканту. В подтверждение этого можно привести результаты одного нашего музыкально-психологического эксперимента, направленного именно на выявление такой способности.

Артистизм педагога, то есть его возможность своеобразно перевоплощаться в своего ученика, тесно связан со способностью к вариантности, множественности трактовок одного и того же произведения. В эксперименте и проверялось, какая причина

может быть наиболее существенной для исполнителя: та, которая требует изменения трактовки произведения как условия собственного, более успешного исполнения, или важной причиной может стать необходимость исполнять произведение в концепции ученика?

Основными участниками эксперимента были педагоги-музыканты, но в опытах были заняты и их ученики. Педагогу предлагалось исполнить несколько раз, в течение нескольких дней одно и то же хорошо знакомое ему произведение — Менуэт B-dur Моцарта. Можно было даже, по условиям эксперимента, взять ноты домой, посмотреть их, выработать собственное отношение и т. п. И музыканты играли это произведение два раза без какого бы то ни было специального мотива, то есть их просто просили сыграть и потом: ”Сыграйте еще раз”. Весь эксперимент записывался на магнитофон. Нескольким исполнениям этого Менуэта Моцарта соответствовали разные мотивы, то есть обстоятельства, побуждающие музыканта изменить свою трактовку.

Наиболее интересным для нас сейчас является мотив отношения к ученику. Попросту говоря, во время эксперимента в класс входил один из учеников музицирующего педагога, и последнего просили исполнить Менуэт специально для этого ученика. Причем экспериментатор говорил педагогу, что вам, мол, хорошо известно, что каждый ваш ученик обладает как исполнительскими, так и личностными особенностями, и вы, исполняя Менуэт для него, учтите этот факт.

Таким образом педагог играл по очереди для нескольких своих учеников. И на магнитофон было записано несколько вариантов исполнения одного и того же Менуэта каждым участником эксперимента.

Потом эти записи слушали и музыканты-педагоги и эксперты (компетентное жюри). Их задача - выявить обобщенный характер того или иного варианта исполнения. Для этой цели и педагогу, который ранее участвовал в эксперименте как музыкант-исполнитель, и экспертам давался набор признаков характера звучания (те обозначения, которые обычно авторы ставят в начале произведения и крупных структурных фрагментов, типа: тревожно, скорбно, радостно, нежно, экстатично, полетно и т. п.). Сначала педагога, потом и экспертов просили отметить, какие именно эстетические эмоции (признаки характера звучания) и в какой степени присутствуют в предлагаемой записи.

Обработка результатов заключалась в сравнении различных вариантов исполнения, данных каждым из педагогов: отличаются ли эти варианты друг от друга; если отличаются, то насколько

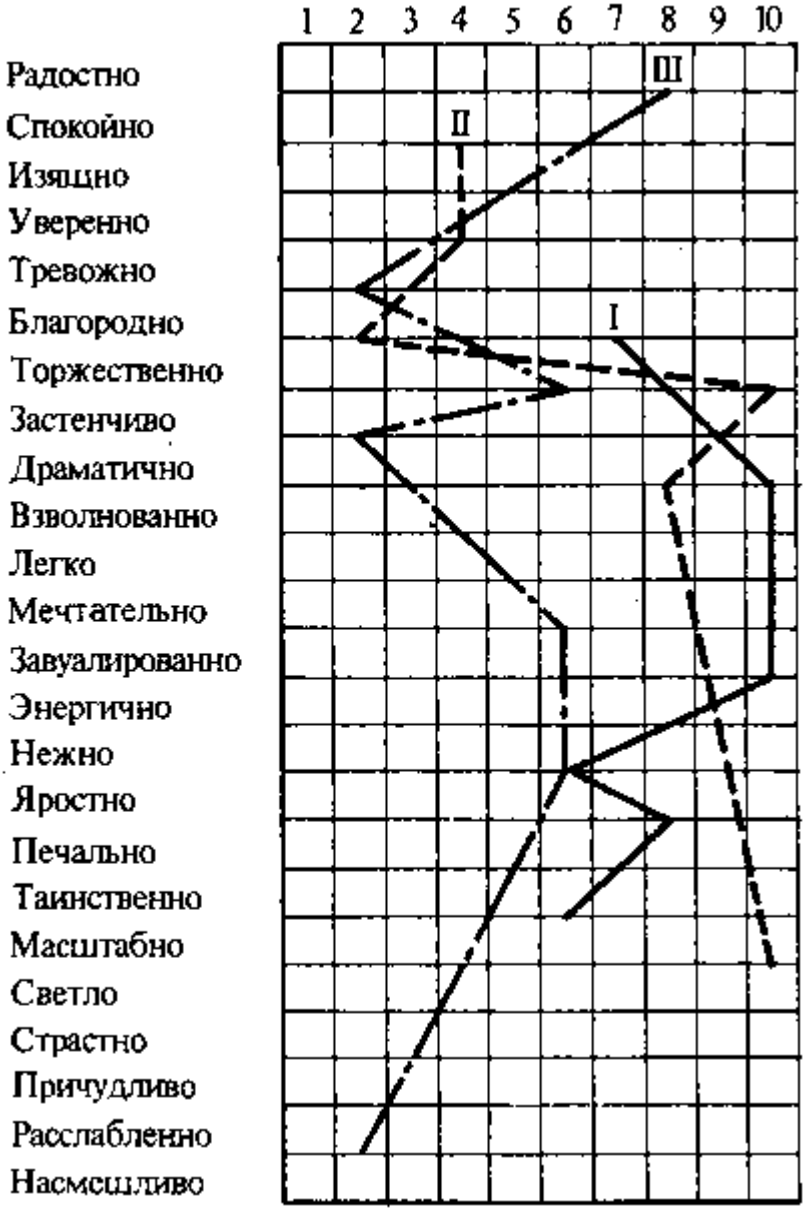
существенны эти различия.

В.: И все-таки не совсем ясно, что именно сравнивалось: насколько сильнее эстетическое впечатление или чем отличаются образы одного варианта от другого...

О.: Как эксперт вы выбирали из списка признаков характера звучания на специальном бланке те определенные настроения, которые вы слышите в демонстрируемом в магнитозаписи варианте исполнения Менуэта Моцарта. Вы не знаете, кто именно играет. Ваша задача - ”выслушать” в этом исполнении все эстетические эмоции (настроения), которые там есть. А вторая операция: еще и отметить степень выраженности каждого из этих настроений по десятибалльной системе. Получаются примерно такие профили Менуэта B-dur Моцарта (см. схему на следующей странице).

Так выглядел бланк для ”характеризации”, и, слушая запись, нужно было сделать две операции: первую - отметить, какие именно настроения вы слышите в данном исполнении, и вторую - отметить по десятибалльной системе, как сильно каждое из выбранных настроений выражено. В самой операции ”характеризации” нет оценочного момента, то есть, что вы делаете — это не хорошо и не плохо. Задача здесь другая — определить состав и структуру эмоционального образа. Попросту: сколько настроений входит в него и как они связаны между собою по степени выраженности. Для исследования же было важно выяснить, отличались ли варианты исполнения одной и той же пьесы (менуэта) друг от друга именно в качественном отношении; значимо ли были отличны образы этих исполнений? Так, например, два первых исполнения у каждого музыканта-педагога не отличались друг от друга, потому что инструкция не задевала никаких личных интересов. ”Сыграйте менуэт. Сыграйте еще раз". А потом, как уже было сказано, были предложены существенные причины для нового отношения к исполнению...

Результаты в интересующем нас аспекте были следующие. Все музыканты-педагоги, участвующие в эксперименте, разделились на две группы. В первую вошли те музыканты, для которых преобладающим оказался мотив собственно музыкально-исполнительский.



(Таким мотивом для исполнителя могло стать предложение экспериментатора сделать хороший вариант записи для показа его музыканту с мировым именем, который, не зная, кто именно исполняет, выскажется о художественной стороне варианта.) Иначе говоря, личностная установка исполнителей ”работает”, в концепции собственного индивидуального проявления в музыке. Для этих музыкантов самое важное — найти и выявить авторский замысел, через него определить смысл и по-своему сыграть произведение. Для таких музыкантов оказались особенно

значимыми мотивы, связанные с поиском собственного отношения к деятельности, и каждая подсказка в этом направлении попадала на жаждущую почву. Что касается вариантов исполнения, которые были мотивированы присутствием учеников этих педагогов, то в качественном отношении они не отличались друг от друга. И эта группа была самой многочисленной.

Вторая группа замечательна тем, что для вошедших в нее музыкантов наиболее значимыми оказались педагогические мотивы.

В.: Как это выяснилось?

О.: В процедуре эксперимента был такой этап. После того как музыканты сыграли все необходимые варианты менуэта и все это было записано на магнитофон, им были предъявлены те же наборы признаков характера звучания, о которых мы говорили выше. Затем им предложили подробно охарактеризовать своих учеников, для которых они исполняли произведение. Причем, говоря о них, следовало отмечать их существенные личностные характерологические черты, пользуясь указанными признаками или теми, которые они сами привлекут для описания; предлагалось не отделываться общими оценочными замечаниями типа ”хороший”, послушный и т. п.

В этой группе музыкантов результаты были следующие. Все варианты исполнения для учеников были очень различны в качественном отношении. Причем они отличались не только от фоновых вариантов (то есть от исполненных без специальной мотивации), но и один от другого подобно тому, как отличались один от другого сами ученики. И что самое интересное -для варианта исполнения ”с учеником” в большей степени были характерны те качественные черты, которые педагоги называли как наиболее характерные для тех учеников, которым они играли менуэт.

В.: Значит ли это, что педагог по-доброму и с интересом настроен к ученику и не сочтет ”за труд и унижение” специально для него сыграть? Тем более в необязательной в педагогическом отношении ситуации...

О.: Это значит, что музыкант-педагог обладает способностью перевоплощаться в своего ученика, смотреть на музыку его глазами. Для таких участников эксперимента наиболее важным было не проявление собственной индивидуальности в присутствии ученика, не заботы о своем стиле, своем понимании произведения. Менее существенными для таких музыкантов были также собственно концертные исполнительские задачи, потому они и не откликнулись на те предложения, которые давали им

повод для создания индивидуально окрашенной концепции исполнения. Говоря иначе, прочитывание, постижение произведения, проникновение в мир автора, нахождение событий, ”героев”, настроений — все это было значимым не в связи с собственными исполнительскими интересами, а в связи с интересами своего ученика, присутствующего при исполнении.

Здесь дело не столько в преодолении ”своего исполнительского эгоизма”, сколько в направленности художнической личности на другого. Ясно, что педагогический артистизм этих музыкантов (а равно и педагогические способности) несомненен. В то же время преобладание у них потребности и возможности в концертной практике проблематично.

Для педагогов же первой, наиболее многочисленной группы, ведущим как раз является концертирование. Их личностное устремление наиболее полно реализуется, по-видимому, тогда, когда они (педагоги) служат автору, произведение которого воссоздается их волей, настроением, фантазией. Их артистизм концертен. Этих музыкантов меньше всего волнуют иные проблемы, связанные с этим произведением. Но все это вне осуждения. Надо попросту зафиксировать факт, что эти музыканты в большей степени концертанты. Возможно, им противопоказана педагогическая практика, в то время как представителям другой группы могут не удаваться концертные выступления широкого масштаба, их артистизм в большей степени педагогичен. Можно условно заключить, что становящийся человек в искусстве их волнует больше, чем искусство как поле их собственного утверждения.

В.: Но неужели не существует универсальных личностей музыкантов? Как раз история педагогики, особенно первая половина нашего века, изобилует такими именами — замечательных художников и выдающихся педагогов. Например, Г. Г. Нейгауз...

О.: Эти случаи редки. Вот и в нашем эксперименте была еще одна нереферентная группа — самая малочисленная. Ее представители совмещали в себе оба разбираемых нами вида артистизма — концертный и педагогический. В той популяции, которую исследовали мы, эти музыканты были вообще самыми одаренными и удачливыми: имели концертную практику, записи на радио и успешно преподавали. Не надо понимать эти результаты так, что универсальность и есть то единственно необходимое, что делает плодотворным педагогический процесс. Едва ли. Универсальность - счастливый выигрыш. Но для плодотворного педагогического воздействия, для

художественного развития нового человека в музыке можно не выступать в больших концертных залах. Достаточно иметь те данные, которые позволяют любить музыку, художественно и, может быть, камерно ее исполнять, воссоздавать музыку в связи с тем, что ею овладевает новая, неискушенная душа.

В.: Если рассмотреть перспективу музыкальной педагогики (и ретроспективу, как ее историю), то вырисовывается некая оптимальная, но предельно скромная модель... Разве она может устроить современную педагогическую ситуацию? История напоминает нам, что больших музыкантов выращивали большие музыканты. Видимо, одного лишь педагогического таланта при скромных музыкальных данных мало...

О.: Есть прямо противоположные аргументы. Никто не слышал, как играл Столярский, но все знают его выдающихся учеников. И самая современная ситуация, которая бесит представителей профессорской, но бесплодной педагогики, - О. Е. Осетинский, вообще не имеющий высшего музыкального образования, но воспитывающий Полину Осетинскую, которая, занимаясь у него одного, показывает результаты порою выдающиеся. И что важно — она воспитана именно на личностных образцах, она владеет эмоциональной культурой. И даже при неровности ее выступления (человеку 12 лет) есть случаи неоспоримо выдающегося музицирования, по-настоящему новаторского (творение нового типа музыкальной формы), и есть способность увлечь за собой огромные залы...

Так что - универсального правила для педагога-музыканта нет. Но... человек универсален. Выдающийся педагог может появиться из любого сословия, любой прослойки, любого места, где любят детей, людей, учеников....

МУЗЫКАЛЬНАЯ ИГРА КАК ИГРА

Об игре на музыкальных инструментах как игре, то есть о свободном волеизъявлении, жестко не связанном с повседневными жизненными задачами, следует наконец задуматься. Ибо все очевиднее, что художественное качество достижения цели как-то особенно специфично отличается от гнета изнурительного труда, от работы во что бы то ни стало. Недаром же исполнение наиболее точно обозначено как игра, музыкальная игра. Впрочем, сочинение музыки - тоже не народнохозяйственная деятельность, и там игра еще тоньше, еще выше по своим целям и важнее по результатам...

В.: Многие серьезные авторы не проявляли интереса к игре в искусстве на том основании, что не выводили ее дальше детской игры как необязательной по содержанию. Между тем есть ли большие запасы смысла и перспектива в этой сфере человеческого проявления?

О.: Вот мы говорили об артистизме. Конечно - это многосторонняя игра. Не только в перевоплощении, когда я себя играю или не-в-себя играю, но и в отношении к залу, когда я играю себя нового, играю со слушателями. Сначала я освобождаюсь от монополии деловитости, от давления поля восприятия, которое претендует на цель.

Играющий музыкант не признает никаких целей! Кроме самых высоких. Кроме тех, которых сейчас игрой достичь нельзя...

”Потом я становлюсь независимым от серьезной действительности. Я играю — навязываю слушателям новизну”. Так говорит играющий артист. Он дразнит публику своими действиями: ”Вот - никакого хозяйственного удовлетворения от вещей я вам не дам, а просто поиграю на ваших глазах, понежничаю, погрущу, поцарствую вместе с музыкой и ею расскажу о чем-то, о чем иначе-то и не смогу рассказать...”

Игра отличается от работы, прорабатывания, исполнения, профессионализма и тому подобного, хотя все это и имеет отношение к ней как к центральному моменту. Но отношение разное по дистанции и в основном -далекое. Близкое и непосредственное отношение к игре звуками имеют: творчество, взятое как художественное поведение, и в нем — проживание музыки, которая субъективизируется, персонализируется; воображение, и в нем — вся слоистость образного мышления и подтекст; фантазия как выстраивание небывалых, то есть новых сочетаний в языке выразительности; артистизм как наиболее доступная реальность игры.

В.: Игра доступна играющему. Игра это внутренний сюжет, смысл подтекста, близкий и понятный лично играющему музыканту. И все же - что такое сыграть музыкальное произведение? Играть музыку - знать, что она не жизнь, но не показывать виду?

О.: Из всех игровых сил стараться играть, делая из пьесы жизнь. Один из ее сюжетов. Поверить, что пьеса — жизнь, убедить себя, что она — жизнь, почувствовать ее как жизнь и, наконец, - прожить ее, то есть сделать принятие в ней жизни необратимым. Верить в это (без веры музыкант не больше чем профессионал) настолько сильно, чтобы слушатели также поверили вместе с ним.

В.: Есть ли игра в некоторых высокоразвитых видах забавы, таких, как спортивные игры, и близко ли это музыке? Отличается ли игра музыкальная от результативных видов деятельности, где исполнителя всегда заботит конечный материальный продукт? Если отличается, то что же - процесс важен как результат? В конце концов, что отличает музыкальную игру как игру от необратимых процессов?

О.: Грубо говоря, игра есть в нашей жизнедеятельности то, что можно остановить. Пищеварение не остановишь — это естественный процесс, и, таким образом, физическая жизнь есть процесс не игровой, но необратимо серьезный. В человеческом же новом, творческом поведении все (или почти все) создается искусственно, прерывисто, по некоторому плану, который то осознается, то остается как бы в тени. Там господствуют явные и неявные правила. Правила тоже искусственные - придуманные, разработанные определенным усилием ума. И в этом смысле игры вокруг много. Но придуманные правила повторяются без значимых изменений, и игра кончается - начинается нормативная деятельность.

Между тем сами по себе правила игру не представляют полностью. Гораздо более выражены две особенности игры, повторяющиеся во многих ее видах: мотив (то есть причина, из-за которой человек начинает играть) заключен не в результате, а в процессе - определенное бескорыстие в обращении к такому виду деятельности; и появление для человека в игре смысла, вне игры недостижимого. Это то, что роднит все виды игры и отделяет от других видов человеческой активности и деятельности.

В.: А исполнение музыки случайно ли называется игрой?

О.: Игра специфична в исполнении музыки. Она необходима и в сочинении как характеристика процесса. Но музыкальное мышление не совпадает с процессом, с тем, что называется разворачиванием, где есть начало, течение, конец. И в тех

моментах, где не совпадает, оно есть игровое мышление.

Игра часто определяется как непродуктивная деятельность. Но в искусстве игра, сохраняя свои характеристики, перестает быть непродуктивной деятельностью. Можно дать этому только одно объяснение из многих возможных. Продуктивность и творчество - синонимы.

В центре творчества стоит принцип новизны. Продуктивность музыкальной игры воспроизведения заключается в создании новой эмоциональной периферии центрального музыкального образа. Иначе говоря, при определенной стабильности ядра эмоционального образа периферия его подвижна. Это есть факт художественной и исторической жизни музыкального произведения. И он реализуется игрой как неделовым, ”несерьезным”, неглавным фактором процесса.

Выражение Шиллера о том, что человек тогда человек, когда играет, стало хрестоматийным, и оно глубоко верно. Собственно человеческое, трансцендентальное (преодолевающее наличную ситуацию), не сводимое к жизненным потребностям и постоянным правилам, и есть игровое.

На том уровне, где есть устойчивые, постоянно действующие закономерности и правила, музыкальное исполнительство не отличается от других видов человеческой деятельности, разве что — спецификой, как отличается шофер от пекаря. И это норма. Преимущества в человеческом освоении мира здесь, в этой плоскости, быть не может. Музыкант, работающий в системе правил, как бы трудны и высокоорганизованны они ни были, -это еще не художник, и его работа - не игра в самом высоком смысле.

Музыкальная игра есть игра, правила которой всякий раз обнаруживаются в процессе прочитывания нотного текста как художественного произведения. Они, эти правила, не могут быть заранее окончательно срежиссированы во всей полноте, но только в некотором ядре — смысловом и эмоциональном. Вся же живая периферия, то есть изменяемая часть и смыслового и эмоционального ядра звучащей музыки создается в процессе игры.

В.: Значит, игру характеризует процесс, а не результат? Не включенный в сферу мотивации он, получается, вовсе отсутствует? Почему же исполнение музыки не может быть результатом? Ведь продуктивный, творческий момент в нем ярко выражен, — хотя бы тогда, когда исполнитель находит новый подход к игре — соединяет старую музыку с современными комплексами эмоций...

О.: Если размышлять относительно строго, то исполнительство не результативно. Именно игра, то есть

отсутствие результата, и дает эффект художественного события.

Исполнительство не имеет своего продукта - текста, хотя и выстраивает искусство прочтения по тексту. Этого положения не меняет звукозапись, фиксирующая вариант прочтения. Запись музыки — не результат, а вернувшийся процесс. Его можно считать результатом в вещном, обыденном смысле.

Включение в музыкальную игру неизвестных правил (со стороны эмоционального прочтения и соотношения глубин символа) интригует публику (особенно людей, знающих язык и традиции — ”музыкальный народ”).

Интрига и напряжение, подобные спортивному зрелищу, когда не ясно, чья игра ”игривее", выше и тоньше, - составляет важную, но не главную основу музыкальной игры как эстрадной игры. Качество коллективного переживания, возбуждаемое игрой, есть возбуждение обычными приемами, но в новом порядке. Владимир Горовиц говорил, что один слушатель не понимает музыки, второй не понимает, но когда они собираются вместе и слушают - они все понимают музыку.

Всем известны и в сущности не однажды пережиты практически все эстетические эмоции. Они - в опыте любого более или менее искушенного слушателя. Но порядок и принципы их соединения у творческого, играющего артиста всегда разные (даже в известном произведении), и потому творческая игра — это новое и небытовое сочетание хорошо известных эмоций.

Но даже этого мало. Не только ”лучшие чувства в лучшем порядке” — суть игры музыкальной. Но, и это недоказуемо, ее суть - в касании самой главной человеческой правды, тайны.

В.: Итак, в музыке эстетические эмоции более нейтральны, пока хорошо известны нашей чувственной сфере, пока не соединяются в новом порядке и последовательности вверх, вглубь и по силе выраженности. В личности, в сиюминутной судьбе музыканта едва ли это так, поскольку дело не только в настроениях...

О.: Следовательно, одна эмоция, одно настроение, проводимое по неопытности на длительном протяжении, не заражают эмоциональным высказыванием слушателя, потому что лишены диалогичности? Когда фразы сыграны эмоционально одинаково или не отличаясь значимо, то здесь нет внутреннего диалога. Несмотря на то что по интонации (мелодии) фразы диалогичны (например, начало Симфонии № 41 Моцарта), нюансы противопоставления ничего не сделают, если они не имеют характера.

Какое форте? Сильное, могучее, насыщенное или гордое, торжественное? И какое пиано ему противопоставлено — робкое,

нежное, певучее, спокойное? А каково их сочетание на смысловой, личностной глубине исполнителя, выявляющего эти характеры? А тембры противопоставленных оркестровых групп — это разве не игра характеров?

В.: Творчество направлено на продукт. Игра — удовлетворение процессом. Творческая игра — соединение процесса с результатом на основе нового способа. Возможно ли это в исполнительстве?

О.: Ни одно определение творчества не является окончательным и законодательным в том смысле, что если не выполняются его условия, то это — не творчество. Результативность усилия наиболее специфична для творчества в области техники. В музыкальном творчестве и, в частности, в исполнительстве, мы чаще всего имеем дело с творческим процессом, который, однако, процессуальными характеристиками не ограничивается. Черты самого творческого процесса следующие:

1) так или иначе воспроизводство новизны (в нашем случае — новый способ, правило игры);

2) окраска деятельности чертами личности музыканта;

3) продуктивная работа интуиции (то есть достижение многих выразительных моментов, минуя рассудочную логику);

4) наличие так называемой антиципации - постоянное знание о завершенности формы (например, даже в начале пьесы музыкант знает, предчувствует финальные пространственно-временные отношения в некотором ”настроенческом виде”).

Так или иначе, творчество и игра соотносятся как равные, во многом заменяющие друг друга явления. Но, как творчество без игры не объяснит всю полноту музыкального явления, так и игра без творчества, очевидно, не сможет представить художественно целостный процесс.

Когда в исполнении музыки, на любом его этапе снимается игра, возникает неоправданная серьезность, излишняя деловитость. Тогда исполнение музыки стараются представить как некий продукт труда, как дело, направленное на результат. Эта цель неверна. Другое дело, цель — поиграть! Но если игра невесела - печальная игра. Танцы смерти в конце концов есть тоже игра (на испанский манер - игра со смертью).

В.: Значит, музыкальная игра не предполагает жизненно важные, деловые и серьезные цели? И музыку невозможно превратить в ”предмет первой жизненной необходимости”?

О.: Игра потому игра, что цель не довлеет как реальная или материальная необходимость. Цель — художественное совершенство. Эта цель очень велика, близка и далека

одновременно. Она предполагается, усматривается и не давит на артиста с необходимостью нормы выработки на единицу времени. И артист, работая много часов, все-таки свободен (если свободен и знает толк в игре). Цель, о которой мы говорим, очень важна, но не она источник наслаждения, удовольствия, высокой радости, а сам процесс игры.

По ”предметам первой жизненной необходимости”, без которых невозможна физическая жизнь, роднятся все живые существа. Человек, благодаря своей изобретательности и развитию потребностей, далеко ушедших от первой жизненной необходимости, увеличивший себя до бесконечности, выделяется в природе пониманием бессмертности своих духовных продуктов. И для подлинно человеческой сущности духовные продукты жизненно необходимы. Игра в художественной деятельности (в нашем случае — в исполнении музыки) есть реальное проявление духовности.

И если вы живете как художник, как настоящий творческий, свободный человек, то эта необходимость неизбежно возникнет.

В.: Это - ”уходящие в небо цели” привлекательны, но ведь слагаемые мастерства музыканта ближе и проще. Они формируются в повседневной работе, в классе. Какова роль игры там, на репетиции?

О.: В игре целеполаганию подвержен сам процесс, движение, действие, а не ожидание фиксированного результата. Понимаемая таким образом игра должна присутствовать и на уроке, на репетиции. Здесь не нужно, а может быть, и нельзя ждать полной определенности и выполнения цели. Но играть, то есть получать удовлетворение, удовольствие от совершаемого дела, безусловно, надо. Репетиция или урок по специальности не фиксируют результат развития и не представляют собою самого шага развития, поскольку нет актуализации, нет поступка. Без поступка нет акта развития, шага вперед.

Итак, игра музыкальная как игра возможна и на репетиции. Но еще раз надо подчеркнуть, что отсутствие материальной конкретной цели — основополагающее изложение для игры. Именно по этому показателю игра — не вполне творчество и не вполне деятельность. Игра как бы поднята и над творчеством и над деятельностью, когда они направлены на результат.

Даже спортивная игра имеет цель достаточно размытую, и настоящий спортсмен должен наслаждаться не целью, а игрой как таковой, процессом. Результат обычно весьма привлекателен, но настоящие болельщики наслаждаются именно игрой, а не только результатом...

В.: Связана ли игра с психологическим аспектом постижения

музыки? Такой вопрос возникает в связи с тем, что психологизация искусства, в частности музыки, представляется вещью реальной и совершаемой на наших глазах...

О.: Психологический аспект проблемы достаточно ясен. Попросту — центром подхода является человек, личность. Какова личность в музыке, как человек постигает музыку, чем для человека предстает музыкальное произведение? Когда мы говорим ”музыкальная игра", то имеем в виду не обязательность, не серьезность, но искусство как человеческое постижение себя в среде обитания ”музыка".

В.: Имеет ли исходное значение склонность к игре, тяга именно к такой форме активности и как зависит игра от увлечения, от страсти?

О.: Взрослый человек не может играть без любви и увлечения. И это - тоже важное отличие игры от многих видов деятельности, которые прекрасно существуют на основании долга, обязанности и прочих важных, но малосвободных черт нашей жизни.

Игра не будет по-настоящему игрой, если в нее не погрузиться всем существом целиком. В момент игры и взрослый человек верит в то, что там происходит, что это — нечто настоящее, а не модель какой-то серьезной деятельности, не забава.

Вера в серьезность — вот одно из свойств музыкальной игры. Серьезность намерений артиста: он решается, не жалея себя, проникнуть в нематериальный мир. Если он слишком нетерпелив и хочет осязать результат и если его желание чрезмерно волевое, может произойти катастрофа — заболевание, с опасностью надолго остаться в вымышленном мире...

В.: Не подлинна ли игра?

О.: Подлинность в музыкальной игре не доказуема. Она или есть или ее нет. Дух подлинности ставит артиста вне критики как осуждения за несовершенство. Художнику, играющему в музыкальную игру, нет необходимости в критическом (или педагогическом) анализе. Никто из критиков не поднимется на такую высоту, ибо они не играют, а анализируют, расчленяют, объясняют и сопоставляют. В законченной музыкальной игре царит целое, стремящееся к совершенству, и потому детали, вырванные из целой игры, нам ничего не скажут.

Лучшим откликом на игру была бы игра. ”Чайка по имени Джонатан Ливингстон” могла бы быть рецензией на Пятнадцатую симфонию Шостаковича.

В.: При целостности игры, при ее значении как духовно важного единства все-таки остается неясным другой процесс — процесс созревания этого целого, не процесс игры, а история

становления музыканта, так сказать его игровой генезис. Это совершается опять-таки не в блеске рампы, а в труде, на репетициях...

О.: Мы уже говорили, что репетиция направлена на процесс, то есть на работу... в игре. Как творческий процесс репетиция связана с превращением и музыкального произведения, и способов общения, и прогнозируемых средств в материал творчества, в некую снижающую свое упорство массу, из которой лепится концепция, интерпретация.

Материалом творчества все эти разнородные явления становятся благодаря универсальному элементу — эстетической эмоции. А вступают они во взаимодействие благодаря универсальному процессу - игре.

Близкая цель, как цель рабочая, техническая, ни на какой репетиции в полной мере не выполнима.

Бескорыстный подход к репетиции со стороны мотивов и потребностей порождает подлинность отношений и синтезирует личностную целостность. Она и ведет к художественным открытиям.

В смысле творческого и личностного роста репетиция должна восприниматься как болезнь и лечение в одном процессе.

Факт свободной работы - лечения, так или иначе касающегося избытка сил и возможностей, пусть даже по поводу частичных задач в интерпретации, — говорит о том, что репетиция (работа в классе) — тоже игровой процесс.

К игре на репетиции можно отнести и бескорыстное стремление понять смысл в начале музицирования, и потребность пережить положительные эмоции. Не делать черную работу, а получать удовольствие от общения с музыкой в стремлении к полноте выражения - это игра.

Возникновение незапланированных субъективных открытий на уроке, на репетиции - еще один признак игры. ”Работает” порождающий способ, возникают новые смыслы в результате соединения эмоциональных целей -авторского эмоционального кода произведения с субъективной эмоциональной программой музыканта-исполнителя.

В.: Но вот два высказывания выдающихся музыкантов, которых нельзя обвинить ни в каких грехах против высокого предназначения музыки. Святослав Рихтер о некоторых технологических препятствиях в игре: "...какая притупляющая работа механическая. И нет другого выхода. Надо играть это место полчаса. И все равно нет гарантии. Всю жизнь льешь воду в решето"[7].

Артур Рубинштейн: ”Музицировать я могу хоть целый день,

но устаю через час после серьезного разучивания музыки"[8].

О.: Созревание интерпретации происходит в среде игры, во время игры, и это естественный процесс. И естественность состоит прежде всего в том, что здесь музыкант прикасается к тайне. Тайна не может быть раскрыта до конца. Но она делает контакт музыканта с ней непредсказуемым. Здесь важно учесть много свойств и условий: и жизненный опыт музыканта, и его генетический опыт, и его контакт с произведением, и т. п.

Контакт двух неисчерпаемых явлений — музыки и человека — порождает художественно-творческую тайну — время, необходимое для созревания совместного детища — интерпретации.

Игра, в которую играет музыкант, создающий материал творчества, так или иначе, через естественное появление новых смыслов в процессе самой игры, приведет к возможному - этапу освоения и созревания. Когда же музыканту нужно срочно, не считаясь с законами тайны, выучить пьесу, тогда и возникает усталость как расплата за попирание правил игры. Мы перестали играть, а начали работать, и пришли усталость и разочарование: ”всю жизнь льешь воду в решето”...

ХУДОЖНИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКАНТА

Реальное творчество

В.: Можно ли сказать, что обычное рабочее и, стало быть, нормально профессиональное состояние музыканта-исполнителя — нетворческое?

О.: У музыканта всегда есть поддержка — готовое музыкальное произведение, без которого он - ничто. Всегда можно оправдаться работой, ремеслом, профессионализмом, обязанностями перед композитором, перед музыкой в грамотном, добротном, правильном понимании ее. Композитора-автора, а на службе в музыкальном заведении — учебную часть и почти всякого педагога это устроит. Не устроит только развитую публику, музыкальную критику, историю музыкального художественного исполнения и самого музыканта, если он не автоматически называет себя творческим человеком или еще дерзновеннее — художником...

В.: А в чем, собственно, состоит презумпция творчества? Ведь музыкант и педагог должны считаться с ”невиновными”, то есть с творческими людьми, пока их ”нетворческость” не доказана...

О.: Сложность (или удобство!) музыкального исполнения как творчества состоит в том, что сам факт творческого или нетворческого исполнения не вполне устоявшееся явление.

Даже недаровитый композитор не может быть, по положению, нетворческим в своей работе, ибо то, что он создает, пусть и не имеет социальной ценности, тем не менее — ”новообразование” в фонде музыкальной культуры. Он создал произведение, которого еще не было в природе, и потому факт его создания требует нового способа отношения между звуками, то есть творческого участия...

Исполнитель же зачастую нацелен на обычную, обыденную работу. Порою эта работа настолько сложна, что сама сложность выдается за творчество. Еще бы! Исполнение музыки — один из самых сложных видов человеческой деятельности.

Но творческое - не синоним сложного. И сложность не определяет творчество, хотя за сложность можно спрятаться и вызвать к себе большое уважение.

В.: Если добавить, что, по сути, внеэмоционально практически играть нельзя (любая музыка обязательно вызовет некую меру чувства), тогда что же мы предъявим в качестве обвинения в нетворчестве?

О.: Конечно, в музыке прежде всего закодирован некий эмоциональный потенциал. Эмоциональные стороны отношений звуков - по высоте, времени, объему, глубине. В этом смысле воссоздание интонаций есть прежде всего их оживление, как бы ”фотосинтез". Имея отношение ко всему этому, наверное, достаточно легко создать ”квазитворческую” ситуацию исполнения музыки, которая в скором будущем вполне может быть по силам совершенной компьютерной программе.

В.: Получается, что нетворческому исполнению музыки можно долго и успешно учиться?

О.: ...И научиться, и стать специалистом по фортепиано, по виолончели — профессионалом, который иногда даже может удивить слушателя прочувствованным исполнением...

Итак, всякое концертное исполнение ныне опасно тем, что факт творчества может и не состояться...

В.: В чем же все-таки это творчество проявляется? Надо как-то обозначить его область. Существует много литературы о творчестве, что само по себе, кажется, говорит не об увеличивающейся ясности в этом вопросе и творческом обогащении художника, а о расширении исследований за счет самого живого творчества...

О.: Действительно, о творчестве написано много научных работ. И сами художники теперь интересуются тайнами своей музы. Многие исследователи сходятся на таких особенностях творчества.

Во-первых, возникает особое предчувствие знания. Каким-то образом художнику известно о конечном результате своего творческого поиска еще до того, как он создаст нечто завершенное. В психологии это называется антиципацией.

Далее — интуитивное постижение. Оно обычно совершается, минуя доказательства, цепь логических рассуждений. Интуиция — предмыслие, предчувствие. Она опережает, обгоняет саму мысль художника. Нередко интуиция рождает в человеке уверенность в правильном решении, когда никаких четких аргументов, доказывающих эту правильность, нет. Невозможно стать творческим музыкантом и педагогом без развитой интуиции.

Для творчества неотъемлемо вдохновение — охват всей личности особым состоянием, чувством высокой интенсивности.

Говорят еще о том, что гении более, чем художники средней руки, склонны к существенной правке своих сочинений.

Конечно, весь этот перечень можно пополнить еще многими чертами. Но важно одно — все эти замечательные свойства подходят и к музыканту и к педагогу и могут характеризовать их

творчество...

В.: ...как, впрочем, все это подходит к... работе любого более или менее способного человека любой профессии. И потому надо описать, как ”работают” антиципация, вдохновение и интуиция именно в сфере музыкального творчества. Но это не снимает и еще одной задачи - выделить то свойство личности, которое ближе всего к самому смыслу музыкально-педагогической одаренности.

О.: Думается, что такой основной способностью педагога (связанной, конечно, со многими специальными качествами) является ансамбль его данных, позволяющий создать подлинно творческую ситуацию на уроке.

Творческая атмосфера урока, предусматривает невозможность пустотелого ремесленничества, господства технологизма. Творческая сила педагога здесь сказывается в особенных, необычных, необыденных вещах. Например, выявление у ученика таких возможностей, которые не обнаруживаются при самостоятельной работе.

Творческая ситуация на уроке связана и с ясностью сверхзадачи, которая постоянно находится в зоне внимания педагога. Она даже может не формулироваться ”вслух”, но в ее необходимости и наличии никто не должен сомневаться.

Творческая ситуация на уроке сопряжена и с нравственностью. У творческого педагога и ученик совестливо относится к музыке вообще и к постигаемому произведению в частности. Педагог косвенно дает знать ученику, что художественное произведение нельзя использовать только как дидактическое пособие. То есть педагог как человек чести не изменяет высокому служению музыке (как бы высокопарно это ни звучало — ”красивых слов не будем опасаться” — сказал поэт).. Нравственность упростить нельзя, можно только упразднить, что и, к сожалению, случалось иногда...

Парадоксальность в педагогике

В.: Выше мы говорили о центральном моменте творчества — новизне. Сейчас надо дополнить картину тонкими, редко вспоминаемыми штрихами. Вот пушкинская фраза: ”И гений - парадоксов друг". Парадоксальность, как и новизна, может иметь право на жизнь и место во всякой работе, называемой творчеством, и отличать ее от репродуктивного действия. В противном случае ”творчество” — это просто пробалтывание — общие разговоры о музыке.

О.: Да, не всякое активное, заинтересованное отношение есть творчество, а только такое, которое в каждом своем акте имеет

значимый результат, замешанный, кроме всего прочего, на новизне и парадоксе. Альберт Эйнштейн был человеком непредвзятого, парадоксального взгляда на вещи: ”Все знают, что невозможно это. Но вот приходит невежда, которому это не известно, он-то и делает открытие”.

В.: Так вот: что невозможно в музыкальной индивидуальной педагогике, в специальном классе?

О.: Считается невозможным обучить творчеству, сделать музыканта художником, если он не родился таковым. Зато вполне возможно из прирожденного художника сделать виртуоза, оставляющего равнодушными своих слушателей; в этом у нас имеются достижения...

В.: Но объясним новизну и парадоксальность без парадоксов... В чем же можно увидеть новизну на обычном уроке в классе по специальности, новизну действительную, значимо отличающуюся от известных приемов, задевающую самые существенные моменты воспитания и развития ученика?

О.: Главное — создать творческую ситуацию на уроке. Сразу, с первого мгновения. Открывается дверь, и входит он... долгожданный ученик...

Новизна — понять, что ученик принципиально тот же, но в новом состоянии. За три дня, пока вы его не видели, он изменился. Надо почувствовать эти изменения, увидеть и принять мгновенное решение о том, как с ним сегодня работать.

В основном новизна на уроках по специальности проявляется в новых способах общения со ”старым” учеником или в новых вариантах известных способов так, чтобы они составляли совершенно новые комбинации и воздействия, в новых ответах на старые проблемы ученика. Нельзя в ответ на неполучившийся фрагмент в исполняемой им пьесе реагировать так, как вчера, на предыдущем уроке. Раскачать его сознание, вырвать из колеи (даже образной) - вот что нужно. И, понятно, нужен новый способ. Вплоть до ”грехов” перед высокой музыкой: играть пьесу или фрагменте разных тональностях, в другом, не в авторском характере, в противоположном темпе, меняя ритм. А почему нет? В классе все можно... если позволяют уровень педагога, его мастерство и вкус.

Новизна в творческой работе педагога в классе — в новых эмоциональных программах, которые он предчувствует в ученической концепции.

Парадоксально, но ученик в классе талантливого педагога движется своим путем, не зная, что это - его путь, и смутно предчувствуя холодок радости, — как здорово может потом получиться. Это — творчество педагога. Он с первого обращения

ученика к пьесе понял, что может ученик сделать в этой пьесе и что он сможет создать в ее завершающей стадии - к чему сможет прийти ”в конце скитаний по образным полям”. Педагог предчувствует весь эмоциональный результат, на каком-то уровне удерживает его и... внушает ученику его же будущую концепцию.

Творческий педагог представляет собою будущее ученика и актуально в конкретной, готовящейся к данному выступлению пьесе и, так сказать, генерально — в масштабе семилетнего роста ученика в школе или пятилетнего в консерватории.

В.: А парадоксальность окончательно положительна?

О.: Негативные аспекты парадоксальности в музыкально-педагогической работе: и ”мягкие” и ”жесткие” подходы к ученику могут быть... авторитарными. Парадокс. Педагог с лучшими намерениями собирает всех учеников в классе и просит одного из них играть. Но с какой целью? — ”Чтобы учились все”, - ответите вы. Педагог - добрый человек. Никогда не кричит и хорошо относится к своим ученикам... Итак, один играет, остальные внимают и обсуждают, что-то поняв для себя. Педагог их слушает остро, понимающе; правда, снисходительно улыбаясь. И финал: ”Ну вот что, - говорит он. - Все, что вы пытались здесь сделать, - это ерунда... Играть нужно так...” Садится и сам показывает, что есть Бетховен.

Парадокс в том, что авторитарность, как желание своими действиями вытеснить содержание сознания ученика, подавить его при действительном равнодушии к мнению ученика, - все это проявляется в демократической (по виду) форме.

Положительные аспекты парадоксальности в работе педагога: не спасать ученика от трудностей, испытываемых им в борьбе с произведением; понять, что путь ученика, его движение по этапам освоения музыкального произведения должны быть всегда неблагополучными. На препятствиях учимся. Для художника важен путь наибольшего сопротивления!

Чем больше хочется показать ученику, как надо играть неполучающийся у него фрагмент, тем меньше надо показывать. Часто, если все понял педагог, то непременно поймет и ученик. Без показа, но с внушением.

Если вы не верите в ученика, в его ”движение” по данной пьесе, то и он не скоро поверит в себя. Он будет ”дублировать” все те ошибки, которые предполагает педагог. Здесь парадоксально соединение эмоциональных и смысловых полей различных людей. Это же, казалось бы, вещи не соединимые. Например, нельзя вдвоем синхронно смотреть один и тот же сон.

Ученик принципиально неблагополучен в своих отношениях с музыкой. Это — закон роста. Парадокс, однако, в том, что это

неблагополучие должно наложиться на принципиальное благополучие отношений ученика с педагогом в личном плане. Хорошее отношение, сочувствие, эмпатия и даже любовь — обязательные условия развития.

Парадокс и в том, что многие ошибки ученика в исполняемой на уроке пьесе планирует педагог. Он предпочтет, чтобы ученик ошибся там, где он (педагог) с честью может все исправить. Иногда, даже если ученик не ошибается в удобных для назидания местах, педагог иллюстрирует то, в чем уверен и чувствует себя в безопасности...

В.: Как творчество музыканта-педагога вообще вписывается в творческую музыкальную картину? Есть ли какая-то особая специфика или законы одни и те же, но преломленные с учетом ситуации?

О.: Выдающийся композитор тот, чье произведение, несмотря на невдохновенное исполнение, волнует искушенную публику, вызывает сильное и стойкое переживание.

Выдающийся (творческий) исполнитель тот, который, несмотря на неяркое произведение, может силой своего подключения и участия вызвать насыщенные и глубокие переживания у слушателей.

Выдающийся в творческом отношении педагог-музыкант тот, кто может из любого желающего заниматься у него ученика сделать развивающегося, движущегося к высоким музыкальным идеалам художника. Воспитать мастера, который, исполняя даже простое, маленькое произведение, может проявить большую силу переживания ”всей музыки” и вызвать нужный отклик у слушателя.

Духовность и вдохновение

В.: Художнический потенциал музыканта своим центром (и это, видимо, неоспоримо) имеет духовность. Как особый опыт, духовность удерживает музыканта на высоте, поднимает его над рутиной обыденной жизни, уберегает от переноса всего несущественного в собственный опыт работы в искусстве. Не рассматривая мистическую сторону художественного опыта, имеет смысл разобраться, по мере возможности, в реальных процессах, делающих музыканта духовным существом на пути его становления, то есть музыкального учения.

О.: Да, консерватория - не институт атеизма. Последний не поможет воспитанию музыканта, потому что занимается отрицательными сторонами идеологии. Музыкальное же, художественное воспитание занимается положительными сторонами духовности.

Цель здесь - не столько смягчение нравов (что само по себе очень важно!), но сообщение людям в особой форме догадки, всей правды о человеке, о его высоком (не обыденном) происхождении и предназначении. Духовное развитие музыканта — это связь практически художественного выражения с его невидимыми и нерациональными причинами. Духовность как субъективный опыт очень неопределенна. Это причина, направленная вверх. Нет основы как корневого и материального понятия, а есть путеводные нити, тянущиеся сверху. Человек, привыкший к основательности и наглядности каждого своего поступка, здесь словно теряется, ибо его призывают к тонкому реагированию, к действию, не имеющему известного правила.

Есть некая невидимая вертикаль. И не только вертикаль культуры, о которой мы уже говорили, а вертикаль как уходящий в невидимую высоту человеческий путь, и музыкант его касается со своей, музыкальной стороны. Он — участник всечеловеческого движения и одновременно имеющий личное отношение к этому пути...

В.: Конечно, духовное не обладает такими конкретными чертами, которые можно было бы показать на примерах и объяснить предельно доступно. Однако, как понятнее сказать о реальности духа?

О.: Вы научились очень лично относиться к своим близким — к матери, отцу. У вас есть опыт подлинной бескорыстной любви и к другим людям, особенно вам дорогим. Все это есть несомненно личное отношение, исключительно ваше. Так вот, реальность духа — это личное отношение (лично ваше отношение) ко Вселенной с ее непонятностью и неохватностью, мое личное отношение к Космосу, к бесконечности, к абстрактным вещам. Некоторые из них даже не охватишь мыслью. Но к этому у человека может быть личное отношение. И эта личная забота о Вселенной, о Бесконечности, о Логосе — и есть реальность духа. Когда вы ощущаете такую причастность, вы и есть духовное существо...

Человек очеловечивает и наделяет все вокруг человеческими чертами, чертами чела, лица. Здесь можно пока только тезисно наметить... Лицо не как физиономия, а как лик, личность подобия. Портрет в облаках — образ. Обращение к этому лицу. Родство с ним. Высший предел. Незримое и неслышное обращение на таком языке, который более всего близок вам. Медитативность и сосредоточенность на лице — особая ”техника” исполнения. Интимная техника. Никто не догадывается о той продуктивной радости, которая окутывает внутренний мир музыканта во время игры — Высокой игры. ”Радуйтесь!" —

говорил Пророк. То есть — играйте! Радование, подъем настроения, веселение — это и есть игра.

Настоящее развитие музыканта можно заметить как периодические акты духовности. Гениальность, когда она вполне выявлена и соединена с мастерством, - это концентрированное духовное проявление художника. Слитны все действия. Преодолены интеллектуальные усилия, рассуждения в пределах поставленной задачи. В одну точку соединены возможности оценки, общения, интеллекта. Мудрость как безошибочное касание истины — всей истины, как знание высшего человеческого предназначения через музыку. Не бывает бездуховной мудрости (на манер злого интеллекта) , как не бывает злодея и святого в одном лице...

В.: Духовность, видимо, та точка, куда стремится весь художнический опыт музыканта, занимающий в его творчестве особое — центральное место. Очевидно, музыкант владеет личными способами и приемами, а также целостными установками, при помощи которых он поднимает музыкальное произведение на высоту эстетического значения. Важность именно художественной (то есть эстетически значимой) стороны исполнения переоценить невозможно. Но входит ли реально в задачу музыкальной педагогики развитие такого опыта у музыканта-ученика?

О.: Можно хорошо и складно играть на музыкальном инструменте и быть ”специалистом", то есть профессиональным музыкантом. Но придать силу выразительности знакомым музыкальным явлениям, выразительности, которая мгновенно переводила бы обычное в необычное и удивительное, которая как бы вдруг раскрывала нам особый смысл музыки (не через длительное и правильное изложение формы, а молниеносно, озаренно, пронизывая, как электричеством, смысл звуков) — такое может совершить только музыкант-художник, человек вдохновенный.

В.: Следовательно, вдохновение и есть одна из форм проявления целостного художнического опыта музыканта?

О.: Феномен вдохновения - особого состояния, охватывающего художника в момент непосредственного творчества, - зачастую относят к разряду ”мистических” (понимаемыми как отрицательное или то, чего быть не может). И в педагогике искусства от него либо вообще отказываются и открещиваются (что можно найти у К. С. Станиславского, А. С. Голубкиной, П. М. Ершова), либо пытаются свести к несоответствующим ”органическим” процессам. Так, известный советский поэт Николай Асеев в своей книжке ”Разговор о

поэзии", активно демистифицируя вдохновение в поэзии, апеллирует к ”народной этимологии” этого слова. Он считает, что в этой этимологии ”вдох”, ”вздох”, ”душа” — однозначны, все они составляют дыхание, а значит и жизнь. Иначе, вдохновение есть производное от вздоха, от дыхания, от жизненного процесса. Это его прямое значение. Переносное же, образное значение прилагается к предметам или понятиям, одухотворяющим через придание им дыхания, — ”душевный разговор", ”вдохновенная речь".

Однако приводимая поэтом в качестве примера строка Пушкина иллюстрирует как раз обратное положение: *”свыше вдохновенный* раздался звучный глас Петра” (курсив наш. — *В. Р.)*. ”Вдохновенный свыше", то есть получивший силы необычного, необыденного порядка, Петр подает свой голос к началу сражения.

Очевидно, вдохновение не относится к обыденным явлениям, а возникает не только как результат большого труда, но и нового качества, — как новообразования нашего сознания.

Зависимость вдохновения от интенсивности выражения, приводимая Н. Асеевым, к сожалению, выглядит совсем неправдоподобно, а при переносе на специфику музыкального искусства вообще ”не работает". ”Не может быть громкого, но равнодушного произведения. Не может быть и воодушевления в сообщенном вполголоса"[9], - говорит автор. В том-то и дело, что может быть и чаще всего бывает, например, в интересующей нас области искусства — музыкальном исполнении. И если бы природа вдохновения заключалась именно в органических процессах, восходящих к дыханию, то исполнители на духовых инструментах ("духовики") становились бы самыми вдохновенными художниками. Но это не так — и не способ извлечения звуков дает преимущества музыканту любой специальности, а те личные отношения с вертикалью, о которых уже упоминалось...

Очевидно, что вдохновение связано с духом, а не с вдохом и не с вздохом; оно связано с реальным актом одухотворения, вхождения музыканта в особое состояние.

В.: Чем характерно вдохновение, взятое в реальной художественной практике?

О. Если мы рассмотрим вдохновение с его функциональной стороны, то первое, на что мы должны обратить внимание, — открывающаяся доступность внутреннего мира. Клетка открылась, и птица личности вылетела на волю, в свою стихию свободы. В сущности, вдохновение как процесс и представляет внутренний мир музыканта-художника как таковой. Внутренний

мир художника не дается нам иначе, чем через какой-то момент духовного проявления (вдохновение, интуицию, искренность, любовь, медитативную сосредоточенность).

Вдохновение предполагает как бы открытость внутреннего мира, множественность его возможностей. Приводимое выше свидетельство Пушкина в стихотворении ”Осень” — яркая иллюстрация множественности. Причем, здесь не только сообщение о ”незримом рое гостей", как в опубликованном отрывке ”Осень". В черновиках и вариантах есть перечисление всех этих гостей - кого именно воссоздало воображение Пушкина в момент вдохновения. Имеются также многие свидетельства и композиторов об избыточности материала в состоянии вдохновения. Об этом писали М. Глинка, И. Стравинский, А. Онеггер. Свидетельством этой особенности вдохновения — множественности возможностей решения основной идеи — является и широко известная эскизная подготовка, и не только у художников-живописцев, но и у композиторов, например, сохранившаяся тетрадь эскизов Бетховена к его Третьей симфонии.

В.: Можно ли считать, что такая особенность вдохновения - множественность возможностей одного куска материала - есть скрытая, внутренняя переменная вдохновения? То есть так ”работает” невидимый дух?

О.: Можно считать, что избыточность возможностей, дающихся художнику в один момент времени, есть и внешняя сторона вдохновения, потому что она замечена окружающими и находит свое выражение. Другое дело, что происходит внутри. Так, оригинально мыслящий философ Мартин Бубер по этому поводу заметил: ”Вот вечный источник искусства: человеку дается образ, желающий через него стать произведением. < ...> Жертва и риск заключаются в этом акте. Вот в чем состоит жертва, это *бесконечность возможностей* (курсив наш. — *В. Р.),* приносимых на алтарь образа. Все, что в этот момент проносится в поле зрения, должно быть исключено”[10].

Когда вдохновение окрашивает высказываемую словами мысль, то оно нам дано как избыточная полифония мыслей. Видимо, каждый человек, которому случалось понаблюдать за собой, может вспомнить такое состояние. В один момент времени существуют и высказываемая мысль, и многие ее варианты, относящиеся к дополнению, развитию, к иному ее направлению. Кроме того, каким-то образом представлен и момент происхождения, история высказываемой идеи. Мы смутно знаем, но не успеваем сказать, откуда взялась эта мысль. Для говорящего весь этот рой мыслей и чувств, видимой из которых является

только одна нить произносимой мысли, существует внутри, и о его составе никто не знает ничего. Однако о существовании вдохновения, то есть необычайного плодотворного волнения, слушатель и зритель знают безошибочно -- по тому особому подъему и захвату чувством необычной интенсивности и качества. Знают и сами художники. Вот как об этом сообщает Микеланджело: ”О Боже, не вдохновляй меня так сильно, потому что я разрываюсь на части от множества желаний. Мне хочется создать что-нибудь из этой скалы, из этого куска мрамора”[11].

В.: О вдохновении говорят, как о наплыве особого теплого чувства, заполняющего личность целиком. Редко говорят о том, откуда оно приходит. Так откуда? И что собственно приходит, входит в человека, в художника?

О.: Можно условиться, что вдохновение приходит из необыденности. Но такой ответ в силу его большой неопределенности мало кого устроит. Вдохновение традиционно относилось к особому опыту — мистическому, и здесь можно сказать, что все великие мистики, как и философы, размышляющие о единении человека с космосом, о его микрокосмичности при первородстве макрокосма, - они нам указали гипотетический путь. Однако что даст ответ: ”вдохновение приходит из космоса” - музыкальной педагогике? Оставим вопрос открытым.

Да, посещение вдохновения связано с воздействием на нас сил необыденного порядка. Кто станет отрицать это? Но важно и субъективное оформление этого вдохновения. Испытывая вдохновение, музыкант представляет, что он побеждает в художественном сражении. Это победа над границами возможностей, над холодностью слушателей, ибо они перестают быть такими. Победа над ситуацией и выход из нее. Победа над проблемами и их решение. Обнаружение своей перспективы и запоминание ее. И самое непременное, как уже говорилось, — появление новых идей. В период вдохновенного разговора или письма они стремятся выплеснуться, и тем продвижение увеличивается. Новые идеи — вдохновение — во время музыкальной игры появляются как новые эмоциональные программы (словно ”эмоциональные” фильмы, насыщенные и яркие по самочувствию).

В.: Обычно о вдохновении упоминается лишь вскользь, и авторы сразу переходят на продукты вдохновенной деятельности. Но, может быть, есть еще какие-то аспекты этой проблемы, помогающие более детально рассмотреть эту сторону художнического потенциала человека искусства?

О.: Вдохновение — особая взволнованность. Необыденное

состояние. Посещение духа и Духа. Проявление высоты и духовности человека. Восторг, эйфория, увеличение возможностей (кажущееся — если нет техники, профессионализма, и реальное — если подготовлен мастерски).

Вдохновение поднимает художника над обыденностью. Ибо дух — необыден, он не только земного происхождения. Подлинная поэзия в любом виде искусства, в том числе и в музыке, не может и не должна использоваться практически в быту, для нужд быта, экономики, работы, дела и т. д.

В. Непомнящий, авторитетный исследователь творчества Пушкина, писал о том, что сущность поэзии как вдохновенной, необыденной не понимала не только "чернь", но и многие литераторы, требуя от поэта предельной ясности цели (по-нашему, - социального заказа) его стихов, которые должны быть полезны практически и "давать смелые уроки нравственности", как писал Пушкину Писарев. И Пушкин отверг прикладное значение поэзии, отверг такое понимание ее как пользы. Он оставил за собой право выбирать по вкусу и сердцу цели и порывы.

Вдохновение в музыкальном исполнении есть обнаружение образного эмоционального потенциала личности. То есть того, что больше исполняемой пьесы.

Вдохновение иногда пытаются связать с интеллектом музыканта. Связь эта не столь явная. Иногда даже интеллект, аналитическое начало мешают непосредственному и естественному излиянию чувств. Вдохновение *же,* не устраняя полностью анализа, сильно обостряет все виды эмоционального проявления, особенно в момент выступления.

Вдохновение проявляется и в том, что исполнитель ощущает себя музыкантом в большей степени, чем в обыденной жизни. Музыкант — это не принадлежность к профессии, связанной с исполнением музыки, не другие внешние признаки, такие, как годы учения музыке, знание музыкальной литературы и истории. Ощущение себя музыкантом — это нахождение в себе того особого человека, который пытается "стать музыкой". Вдохновение тем больше и тем сильнее, чем более явно ощущение музыканта в себе.

В.: Но как это сложное и высокоразвитое проявление личности воспитывать, скажем, в рамках детской музыкальной педагогики?

О.: Вдохновение должно обозначаться всякий раз, когда ребенок обращается к музыке. Педагог знает, что в состав вдохновения входят свобода и непринужденность, игра и избыток сил, проявляемые хотя бы в какой-то части художественного

задания. Нужно навсегда исключить из сознания ученика какой бы то ни было прозаический, обыденный взгляд на музыку. Лучше не садиться за инструмент вовсе, если думать о музыке как о тяжелой работе.

В.: Но музыкант должен получить именно то вдохновение, которое облагородит его труд в музыке; вдохновение мечтателя музыканту не подходит. Как соотносится все-таки труд с вдохновением? Не имеется ли в виду тот аспект, который отмечен П. И. Чайковским: ”вдохновение не любит посещать ленивых”?

О.: В старинные времена, когда писцам приходилось писать рукой помногу часов в день, у них возникали на этой почве профессиональные заболевания рук. Но вот Лев Толстой, много раз перерабатывающий, а потому и переписывавший свой грандиозный роман ”Война и мир”, ничего подобного никогда не испытывал. Этот пример поясняет соотношение труда и вдохновения. У писцов работа ограничивалась, определялась технологией, самым процессом писания. Это была единственная задача и единственный результат их работы. Для писателя-художника процесс писания — тоже технический, но он не был ни целью, ни смыслом работы. Он лишь помогал выявить другое, гораздо более высокое содержание его деятельности - вдохновенное создание художественного произведения. Переписывая слова, строчки, страницы, Лев Толстой создавал не слова, строчки, страницы, а картину, образ. И труд его не был изнурительным и тягостным, хотя и напряженным. Труд был вдохновенным.

Здесь, на этой высоте, вдохновение равняет всех, кого коснется. Вдохновение в момент музыкального исполнения как бы уравнивает исполнителя с человечеством, с самым высоким в человеческих достижениях.

В.: Но всякого ли касается вдохновение? Ведь таланты не равны. Гении и те мечутся в ожидании особого озарения. Можно ли, призывая к труду, обещать вдохновение как разрешение всех проблем? Иной ведь трудится, как вол, не ожидая вдохновения, и в конце концов соглашается на маленькие радости - на едва приоткрытую завесу тайны. И это — награда за всю жизнь...

О.: Действительно, соотношение вдохновения и труда у людей по-разному одаренных разное. Способный человек, только много поработав, может коснуться вдохновения, и оно у него не частая гостья. Талант, очевидно, начинает работать с момента вдохновения, но оно не постоянный фактор его жизнедеятельности. Гений же, похоже, постоянно освещен этим светом. Во всяком случае гениальный человек во все моменты своей неординарности вдохновен. Он тоже трудится, как и все.

Если сравнить его труд с трудом золотоискателя, то в ежедневных своих заботах он навсегда отказался от промывки тонн золотого песка. Он ходит и собирает самородки. Вот такой у него дар! Как мы определим поэта, написавшего:

В поте пишущий, в поте пашущий,
Нам известно иное рвение:
Легкий огнь над кудрями пляшущий, -
Дуновение - вдохновения!

(Марина Цветаева)

Повторим - от труда не скроется никто. Труд гения может быть иным, но это всегда — гигантская работа. Вдохновение не должно попасть в пустой дом или на неподготовленную почву. Озарение, коснувшееся неподготовленного в профессиональном или каком-либо другом отношении человека, может принести огорчение и даже вред. Оно, как свалившееся на незрелого молодого человека богатство, может подвергнуть его большому искушению - пуститься во все платные развлечения. Но деньги, не обеспеченные трудом, слишком мстительны, и расплата неизбежна... Так и в музыкальном исполнительстве, скажем, кристаллизуется... дилетантизм. И я говорю о дилетантизме тех, кто занимается музыкой как профессией...

.В.: Как более точно определить место вдохновения между этими полюсами ”дилетантизмом — профессионализмом"?

О.: Музыкальное ремесло, уповающее только на вдохновение “без хорошей и умной работы, - это дилетантизм.

Жесткий же профессионализм, сводящийся к тяжелой работе без вдохновения, — это кретинизм.

Сколько бы мы ни говорили о вдохновении, до точки его возникновения мы все равно не дойдем. Ведь вдохновение - попытка пробудить в людях память о самом высоком, о тайне. Пушкин в стихотворении ”Пророк” закодировал эту тайну: все творение мира было сделано ради человека!

Во вдохновении и другие поэты касались истины и были уверены в ней. Марина Цветаева: ”Я знаю правду! Все прежние правды прочь!”

Интуиция в музыкальном исполнении

В.: Интуиция, как уже говорилось, предмыслие, предчувствие. Как это понять и в музыкальном исполнительстве применить? Если предмыслие — нечто происходящее перед-мыслью, раньше мысли? Но ведь для исполнителя это неспецифично. Не в том

смысле, что мышление за ненадобностью изъяли у музыканта, но в том, что музыкальная мысль уже выразила себя в исполняемой мною сонате, которую написал Бетховен...

О.: Талантливый музыкант пред-знает, пред-чувствует мысль. Но что иметь в виду под мыслью в музыкальной игре? — Логику чувств, то, как разворачивается в больших глубинах художнического сознания некая эмоциональная программа или даже панорама эмоций и настроений. ”Дневному” нашему взгляду этого не дано, да и не нужно думать об эмоции, нужно ею вести композиторскую мысль. И вот то, как эта эмоциональная программа разворачивается там, впереди, мы можем ”знать” интуитивно.

Вспомним, что Лист, по некоторым свидетельствам, читая с листа, видел на 12 тактов вперед! Когда вы на концерте играете пьесу, вам мало просто видеть. Вам надо бы предчувствовать обогащенную семантику текста, а еще точнее — ту эмоциональную закономерность, по которой музыка разворачивается. Условно говоря, музыкальная мысль — это предчувствие эмоциональной программы. Это и есть прямая работа интуиции.

Об интуиции нельзя говорить с определенностью положений военного устава. Ей надо верить. Верить этим смутным, неопределенным, тонким ощущениям, покалываниям, предчувствиям: ”...все еще не то!.. как-то иначе бы... нет, ”голый” звук... нет, эта фраза забыла свое родство с началом пьесы... она ”одета” не так... опять не так, потому что думаю о прошлом. Надо о будущем думать сразу, как и о прошлом...”

В.: Интуиция минует цепь логических последовательностей, и мы сразу получаем решение? Так ли обстоят дела в музыкальной игре?

О.: Во всяком сочинительстве, конечно, это есть. Пушкин говорил, что, сочиняя. ”Бориса”, он многое подряд излагает, а когда нужно вдохновение, останавливается и ждет. Это он и об интуиции, минующей естественный разворот событий драмы. И здесь интуиция - как воплощение поэзии, которая равнодушна к самоочевидным вещам. Она из особенных, неожиданных, редкостных ”вещей” самородной природы.

В талантливом музыкальном исполнении, в игре ”решение” — это та эмоциональная и игровая ”непредвиденность” для слушателей, которую предчувствует, освещая интуитивным светом, музыкант: он знает еще не прозвучавшую, будущую фразу именно с этой стороны, со стороны ее жизни... Кирилл Кондрашин, исполняя Пятую симфонию Бетховена, в финале вдруг неожиданно (и для музыкантов!) ярко Выделил

контрабасовый ответ — противосложение. Оно осветилось некоей особой краской. Это было непредвиденно, неожиданно, как солнце в сумерках. Интуиция, таким образом, имеет отношение к эффекту неожиданности и к будущему...

В.: Что может сделать для развития интуиции ученика музыкант-педагог, если он работает с правильными намерениями?

О.: Есть так называемые "наводки". Вот случай на уроке в фортепианном классе. У ученика сегодня не получается "Элегия" Рахманинова. Он не может понять, что эта музыка — воплощение русской неизбывной печали.

Педагог раздумчиво молчит. Возникает некое новое качество в обоюдном молчании. И вдруг он начинает читать стихи:

Есть странная привязанность к земле
Нелюбящей, быть может, обреченной.
И ни родной язык, в молочной мгле
Играющий в купели возмущенной,
Не дорог мне. Ни детские черты
Давно прошедшей нищеты,
Премудрости необреченной,
И ни поля, где сеется тоска,
И где шумит несжатым хлебом
Свои сказания, бесчисленней песка,
Вина перед землей и небом.
... О, не надейся, что тебя спасут.
Мы равнодушны и убоги.
Один святой полюбит Божий суд,
И хвалит казнь, к какой его везут,
И ветер на пустой дороге...

(Ольга Седакова)

Ученик тоже молчит, может быть, пораженный. Что творится в его душе? — Смятение, удивление или безразличие по поводу "чудачеств" педагога? - Сейчас мы узнаем, ибо он начал играть. Он играл совсем по-другому. Он, можно сказать, играя на рояле, понял нечто из русской жизни; коснулся души Рахманинова или вдруг осознал свою общность с ним и с этой музыкой, с землей...

В.: Было ли это воспитание интуицией?

О.: Вполне возможно, что и интуицией. В сущности, таким путем была расширена исходная образная ситуация, и интуиция как механизм первообраза могла проявиться. Был бы готов ученик...

Знак отношения к ученику

В.: Можно ли с сочувствием отнестись к такому мнению, что одним из важнейших содержательных моментов диалогического общения в музыкальном классе является любовь к ученику со стороны педагога? Может быть, даже термин ”любовь” не совсем уместен в методических целях? Или заменить его пока нечем?

О.: Любовь — сложное, счастьеносное, а иногда и трагическое чувство, возвышающее или обесценивающее человека. Часто в реальном своем виде оно не приживается ни на работе, ни в быту — порою получается так, что любовь не нужна. Без нее обходятся на производстве, которое все больше становится как бы безличным и вещным. И человек, как создатель и деятель производства, к своему ужасу, тоже порой становится вещью. Он позволяет себя использовать в качестве производительной силы, где состав этой силы - люди — могут лишь быть заменены функционально. Совершенно все равно, кто займет должность, лишь бы он работал хорошо и выполнял положенное — любовь тут ни при чем...

Любовь в вешных отношениях заменяется чувством порядочности, профессиональной честности, и этого достаточно, ибо любое нехудожественное дело легко существует без знака отношения к нему.

В отношениях между мужчиной и женщиной — самый чистый вид: романтическая любовь. Она встречается в основном в добрачных отношениях. И тем замечательна, что важнее всех остальных дел, которые могут возникнуть между этими людьми, всё: и работа, и учеба, и культурные интересы - всё становится второстепенным. Но в браке возникает большое количество забот: финансовые, хозяйственные, квартирные, служебные и т. д. - и там быстро любовь уходит на второй, третий план. Как таковая она лишь окрашивает действия партнеров, а главным становится определенное дело — строительство семьи, воспитание детей, смена квартиры и прочее; количество этих забот так велико, что любовь уменьшается, превращаясь в скромную и малоприметную сущность, и часто только интеллектуальные воспоминания свидетельствуют, что именно она была всему причиной...

В отношениях между педагогом и учеником этот феномен имеет иной смысл, должен иметь иной смысл. В отношениях в музыкальном классе есть нечто такое, что не может осуществляться без любви.

В.: Почему же она не вытесняется из музыкального класса увеличением забот, обязанностей, чисто профессиональных проблем?

О.: Педагог, не обладающий положительным знаком отношения к своему ученику, в конце концов встанет перед необходимостью признать, что он не знает, почему у него плохо играет ученик и что не получается в их отношениях...

В.: А реально - какую пользу приносит любовь к ученику, во взаимоотношениях в индивидуальном музыкальном классе?

О.: Прежде всего, любовь вносит в класс вдохновение. Занимаясь с учеником, педагог начинает испытывать подъем, как если бы он занимался со своим горячо любимым ребенком... И это, с одной стороны, говорит о том, что его работа - творческая, а с другой, что вдохновение связано с появлением больших разнообразных возможностей музицирования для всех учеников. Появляются избыточные мысли о предмете — выбирай! Вдохновение, заложенное особым отношением, порождает импровизацию и в самом поведении участников педагогического действия.

Любовь к ученику, особый знак отношения делает педагога безусловно творческим, то есть изобретательным: ему остро хочется решить проблему, которая стоит между ним, учеником и музыкой. Когда же такого знака отношения к ученику нет или он заменен любовью к музыкальному произведению, когда царит подчеркнуто деловое отношение, тогда ситуация на уроке становится весьма стандартной: корректность, деловая точность, технологическая результативность, соблюдение известных норм музицирования. Однако этот уровень не превышает специальный и профессиональный. Художник же начинается на более высоком витке отношений. И потому художественных проблем без любви и вдохновения не решить.

В.: Сторонники работы, результативности — тоже не безразличные люди. У них есть определенная положительная реакция на ученика: они ничего не имеют против него в том случае, когда ученик не ленится и работает так, что эту работу видно. Может быть, излишние сантименты, необходимые в детской музыкальной школе, совершенно не специфичны для училища с его подростковым синдромом и для консерватории, где студенты-музыканты вполне отдают себе отчет в том пути, который они выбрали... И причем здесь какой-то особый знак отношения?

О.: Нет более необходимой и важной вещи для подростка, чем любовь. Не надо забывать, что подросток, как сказал Бернард Шоу, — это творческий человек, не умеющий творить. Это существо с разверстой душой. У него только-только окончательно созрели мозговые структуры. Он обладает неустойчивыми душевными реакциями на жизнь, у него нет адекватных взрослых

принципов по отношению к действительности и другим людям при том, что он уже владеет вполне взрослыми размерами одежды и внешне экзотическим видом. Подростковый музыкальный возраст — время неоправданных возбуждений, мешающих стабильному творчеству. Эмоциональная неустойчивость только и может погаситься особым отношением взрослого, его доверием. Это отношение рождает особую психологическую технику, отдаленно напоминающую искусственное дыхание или переливание крови.

Очень часто, когда ученик не имеет сильного характера, педагог своим бесстрастным ”научным” подходом порождает атмосферу некоего функционального спокойствия, деловитости - все работают как бы правильно и даже эмоционально. Но этого мало. Не возникает опыта вдохновения, когда нет любви. Не видит ученик и примера трансцендирования, то есть выхода за пределы наличной ситуации, за пределы своих скромных возможностей.

Если педагог любит, то и прощает. Прощает не ошибки и невыученные уроки, но то личное несовершенство, тормозящее развитие, которое не любя можно вменить в вину ученику. Вдохновенный педагог изобретателен и мгновенно может придумать любой ход импровизационно - как помочь, как выйти из проблемной или кризисной ситуации.

Не любить ученика — это с позиции педагогической этики, с высоты чести значит просто-напросто обкрадывать его...

Педагогическое воздействие на уроке проявляется не только в реальных наглядных указаниях, в технологическом руководстве и контроле. Это воздействие многомерно, и большая его часть — собственно воспитательная — происходит как бы невидимым путем. Продуктивное, творческое воздействие на ученика — помощь ему в том, что касается не только профессионализма, но и над- и сверхпрофессионализма, — может быть только в условиях любви - когда педагог пристрастен (в положительном смысле) к ученику, заинтересован в нем, когда внимательно расспрашивает обо всех делах вокруг обучения, когда помнит все окружающие ученика имена, отношения, когда в моменты кризиса и больших личностных препятствий в ученической судьбе думает, в чем он (педагог) виноват, что он сделал не так...

Подлинное отношение больше и угнетающей опеки и чувства, связанного с расчетом, - оно позволяет добровольную свободу.

Учительская любовь отличается и от романтической любви мужчины и женщины тем, что имеет посредника - Музыку (а в романтических отношениях посредник — сама любовь).

Без пристрастного положительного отношения, без любви к

ученику педагогическое искусство теряет очень много. Когда набирают класс в театральные вузы, заведомо зная, что его сократят, то есть используют молодого творческого человека в вещной функции для повышения престижа заведения искусства, конторы по производству талантов; когда поведение педагога цинично, то есть исключительно деловое, как будто он имеет дело с тридцатью биороботами, тогда педагогическая система непродуктивна, безнравственна и даже преступна. Она оскорбительна по отношению к человеческому статусу, и никакие государственные валютные интересы (лауреаты и зарубежные гастроли) не могут оправдать ее. Человек используется для плана. Возникает соблазн в натаскивании на профессионализм больший, чем это заложено в природе профессионализма как такового (мы уже говорили о том, что он не решает художественных проблем, для которых специфичны особые душевные и духовные условия). Без любви — значит преступно (но не подсудно в правовом плане).

В.: Если художественный успех музыканта очевиден, то таким же образом нам должно быть доступно наблюдение за тем эффектом, который оказывает любовь. Ведь многое же существует в музыке без любви...

О.: Да нет же! В философии это уже давно проработано. Любовь есть онтологическое доказательство существования человека!

В.: Как это понимать?

О.: Если у вас нет любви к ученику, то нет и этого ученика как такового. Нет музыканта, имеющего перспективу как художника; нет надежды на новую генерацию талантов, плодотворно преломляющих великую исполнительскую традицию; нет человека, способного новые эмоциональные переживания гармонично ввести в давно созданные шедевры, и тому подобное — ничего этого нет и быть не может. Но есть антропологический человек с паспортными данными, обучающийся на специалиста по фортепиано или трубе.

В.: В конце концов мы перепутаем музыку с жизнью, искусство с реальностью, образ с его причиною, если будем переносить реальные человеческие чувства на деятельность, на работу, пусть даже творческую. Конечно, человек практически не живет без опыта любви. Даже последний преступник кого-то любит, как правило, своего ребенка, пусть даже не всегда, а на том этапе жизни, когда она еще не была преступной...

О.: Но и звери любят своих детенышей. Так что же здесь специфически человеческое? Обыватель любит все свое и в детях своих он любит как бы себя самого.

Собственно человеческая любовь начинается с некоторого бескорыстного отношения, любви независимо от кровного родства или семейной принадлежности.

Сущность любви — отдавать. Но не под напором обстоятельств — вынужденно и уступая силе, а добровольно, с радостью. Нам ведь известно это состояние, которое и на уроке музыки весьма часто проявляется. В жизни педагога были такие моменты, когда он испытал удовлетворение от дара, подарка, сделанного им. Любящий человек-педагог как раз добровольно и бескорыстно настроен на отдачу. По сути дела, он жертвует многим, став педагогом и "приручив" ученика: своими концертными возможностями, своей волей, творчеством, авторством, временем (тем временем, когда он и дома не может не думать о проблемах ученика или учеников), наверное, многим другим, но это происходит добровольно.

Но вот что важно. Отдавая, ты и получаешь. Ибо любовь, развиваясь в творческом человеке, развивает этого человека, делает его выше. Если перейти на другую точку отсчета, педагог, любящий своих учеников и при этом мастер своего дела, необычайно много получает от расширения своего человеческого пространства. В его пространство личности как раз и входят все эти результаты любви: опыт, позволяющий через знак отношения находить правильные, развивающие приемы музыкального роста учеников; сами ученики, взращенные на духовном отношении и потому разные и творчески интересные, что дает большое удовлетворение педагогу; и что, может быть, важнее всего, - наполненность жизни,- убежденность, что по большому счету повезло и ты живешь правильно...

В.: Но что такое правильно? Это ли критерий в таком неспецифическом процессе, как отношение и знак этого отношения?

О.: Этим критерием пользовались в сходной ситуации умнейшие люди, нашей цивилизации. Скажем, Аристотель на главный "человеческий вопрос" - в чем смысл жизни - отвечал: в том, чтобы поступать правильно.

Жесткого понимания таких тонких черт, критериев в педагогике нет. Но есть безусловные вещи, во всяком случае в педагогике искусства. И необходимость любви к ученику незамедлительно переносится на его отношение к произведению. Нелюбимый ученик как бы склоняется сделать нелюбимой музыку. А без заинтересованного отношения к произведению шансы на успех уменьшаются.

В.: Какие еще черты необходимы для положительного отношения педагога к ученику в музыкально-педагогическом

процессе?

О.: Переживать проблемы ученика как свои собственные. Жертвовать своей спесью и стремиться к сотрудничеству, ибо та величина, на которую ученик слабее педагога как музыкант, заполняется ”авансированием” отдачи ученику того, что у него только будет, что он отработает. И тем самым продвинуть его вперед на эту величину. Добровольное признание личности ученика педагогом и личности педагога — учеником. Ощущение ученика как ценности, попавшей в сферу ваших чувств.

В.: А какую ценность ученик представляет для педагога?

О.: Во-первых, ученик — тот человек, который может оценить и безоговорочно признать искусство педагога, его умение передавать всемирное богатство музыки, его авторитет музыканта и учителя. В этом смысле ученик играет ту же роль, какую играют для концертанта искушенные слушатели, поскольку педагог всегда будет нуждаться в какой-то доле признания.

Во-вторых, ученик — это человек, совершенно необходимый педагогу как субъект любви. Можно прожить нелюбимым. Жить нелюбящим бессмысленно и бесчеловечно.

В-третьих, ученик любящий и вырастающий в художника, есть реализованный смысл жизни педагога, его сфера, его увеличенная духовная возможность, тот продолжающийся рост духа, к которому будут ”подсоединены” и другие будущие музыканты, его ученики или ученики его учеников. В этом преемственность, ”круговая порука любви”, как сказано у поэта.

Вообще художник должен быть сильно заинтересован в неискоренимости любви из его сферы жизни в искусстве. Михаил Чехов говорил, что ”развитие любви убьет все силы, которые заставляют нас сжиматься, ослабляют нашу творческую личность. < ... > Любовь действительно существует, живет внутри нас... и одно осознание только этого факта способно ее усилить и развивать. Практически результатом будет то, что вы будете развиваться как художник”[12].

В.: Наследуется ли отношение, любовь как черта музыканта-артиста? Необходима ли она на сцене, когда отступать некуда?

О.: Здесь опять надо вспомнить Михаила Чехова, который прочел лекцию о любви в Голливуде: ”Любовь развивается сама и развивает нас, но ведь это и есть процесс отдачи! Мы отдаем себя нашему зрителю... через процесс развития любви. Попробуйте сохранить свои чувства как действующего лица внутри себя, не отдавать их зрителю, не посылать их ему, не излучать их. < ... > Вы потеряете контакт со зрителем. Вы почувствуете, что внутренне задыхаетесь... вы идете против любви, требующей, чтобы вы развивались, отдавали, дарили, освобождались от всего,

что есть внутри у вас как у действующего лица. Мы рождены, чтобы ничего не удерживать для себя, чтобы давать, а не брать...”[13].

СЮЖЕТ ДЛЯ КОМПОЗИТОРСКОГО КЛАССА

В.: Элитарность композиторской школы и самой профессии в общем никогда и не оспаривалась. Обучение композиции ведется издавна, и школы всегда себя оправдывали. Всякий выдающийся композитор был ”человеком школы”, направления; что совсем не мешало его своеобразию, уникальности, Содержательному вкладу в мировую музыкальную мысль. Но что мы чаще всего видим теперь? Неполноценный профессионализм, не дающий приличным идеям реализоваться, или другой вариант неполноценности — безупречный профессионализм при редком посещении идей...

О.: Происходящий в сфере искусства процесс распада, рассасывания элитарности и аристократичности уже коснулся не только музыкантов-исполнителей, но и композиторов. Середняк пошел и в композиторы. И это нормально.

По определению, человек существо бесконечное. Это касается и его таланта, избирательность которого должна выйти из многообразия до-профессиональной жизни, окружения, среды, пристрастий и т. д. Это, повторим, нормально. Но демократические процессы в творческом образовании в этом случае и в этих условиях принципиально нуждаются в педагогике, точно сориентированной и ясно осознающей класс задач, ее ожидающих.

В.: Не относится ли это к педагогике формы, то есть к особого плана содержанию композиторской педагогики, могущей освоить форму как ”выманивание” добротных идей? Так, при скудности мысли и некоторой несвободе ученика педагог в старину прибегал к программной музыке, и если сюжет затрагивал сочинителя, то дело шло...

О.: Очевидно, нужна некая новая идея, весьма близкая к знакомым приемам и формам. Новый шаг в педагогическом воздействии и в методах должен быть минимальным, чтобы он был узнаваемым. И вот для темы ”педагогическое общение в композиторском классе” мы нашли композитора молодого и преподающего (Кармеллу Цепколенко из Одесской консерватории), согласного попробовать новую форму, похожую на старую...

В.: О каком приеме идет речь?

О.: ”Сценарная музыка” - это в определенном смысле новая идея. Она -результат современной тенденции взаимовлияния

искусства, например, влияние на музыку драматургии, живописи, поэзии, кино и т. п. Сам термин, конечно, достаточно условен по отношению к музыке. Но этот вид точно не совпадает и не повторяет ни программную музыку, ни написанную по мотивам литературных и других произведений, ни музыку, в основе которой лежит либретто, хотя все эти виды — генетически ранние источники сценарной музыки и без них она, бесспорно, не могла бы появиться.

В.: То, что имеется в виду, таким образом, не изобретено для эксперимента специально, а существует как ”кусок практики”?

О.: Да, и как вспомогательный прием в композиторской педагогике, уже применяющийся и разрабатывающийся дальше. Но, чтобы его разработать, нужно было сотрудничество тоже синтетическое и в некотором смысле универсальное. То есть композитор должен был быть педагогом психологического наклонения и иметь вкус к литературе; а исследователь должен был уметь достаточно крепко работать в литературе (в поэзии) и быть не чуждым композиции.

”Сценарная музыка” представляет собою идейную, фабульную и литературную разработку будущих музыкальных произведений. Все эти три приема или способа разработки сценария могут встретиться и в одном произведении (примеры ниже). Даже любого одного вида достаточно, чтобы подготовить новую музыкальную форму.

Итак, сценарная музыка создается не только одним автором-композитором, но при участии (и в идейном смысле значимого) второго автора. Причем, как мы считаем, имя второго автора может быть упомянуто только тогда, когда композитор признает ”идейный вес” сценария в каждом конкретном случае и опубликует сценарий в той или иной форме в партитуре произведения.

В.: Примеры, конечно, есть. Франсис Пуленк, очевидно, обращался к Полю Элюару за такой помощью. Последний разрабатывал для него темы, писал стихи для реализации совместного замысла.

Из советских композиторов к авторам, по-видимому, испытывающим интерес к детерминантам указанного рода (обращающимся в определенном смысле к ”сценарной музыке”) можно отнести Альфреда Шнитке. Вероятно, произведением, для создания которого понадобились сценарные планы и разработки, является его сценическая композиция ”Желтый звук” по В. Кандинскому для пантомимы, девяти музыкантов, магнитофонной ленты и цвето-световых проекторов. Так действительно ли в точном значении эта музыка является

сценарной?

О.: Очевидно. И еще - сам композитор тоже может быть полноправным сценаристом...

Идейная сценарная разработка может иметь достаточно много функций. Как и две другие формы, она прежде всего является детерминантой, причиной будущего композиторского сочинения; причем такого сочинения, которое не входило в Планы композитора и вряд ли вошло бы, не будь данного сценарного толчка. Независимо от уровня дарования и мастерства многих авторов отличает еще и поиск новых форм. Нередко традиционные формы и жанры перестают волновать композиторов. Они не возбуждают их фантазии отчасти потому, что в этих формах и жанрах уже существуют шедевры, уважение к которым "тормозит" творческую независимость молодого композитора, его тягу к новому. С другой стороны, иногда одаренность композитора проявляется ярче, когда весь "доязыковый" слой музыки, то есть причины и идеи, приводящие в движение воображение и фантазию автора, появляются перед ним в более или менее определенном виде, и, что самое существенное, их порождает другая творческая воля, другая индивидуальность - прибавляется еще один взгляд на мир...

В.: Здесь вспоминается В. В. Стасов, который и был таким доброжелательным соавтором...

О.: При всей положительной деятельности В. В. Стасова как просветителя и идеолога "Могучей кучки" его помощь в выборе сюжетов А. П. Бородину, Н. А. Римскому-Корсакову и другим композиторам в строгом смысле нельзя считать идейной разработкой и отнести к сценарной музыке, поскольку идея бралась извне и не разрабатывалась. И это наиболее существенно.

Идейная сценарная разработка происходит в диалоге до сочинения и заключается в описании круга идей и мыслей художественно-организационного плана. Они "запускают" воображение, зажигают композитора (генерального автора), подвигают его на эмоциональный и творческий поиск, возбуждают весь его внутренний мир и дают вдохновению достаточно точный адрес. Легко предположить, что такое может случиться при единомыслии авторов.

Идейная разработка является наиболее общим видом сценарной музыки в том смысле, что никакая из оговоренных или описанных идей не носит драматургического или конкретно литературного характера, а выступает в виде образа-толчка, образа-причины и т. п.

Примером идейной сценарной разработки может служить квартет Кармеллы Цепколенко "На прославление четырех

стихий”[14]. Здесь идея ”четырехсторонности” нескольких уровней (число участников квартета, возможное число частей квартета, число струн смычковых инструментов и проч.) подсказала направление поиска в других, немузыкальных ”измерениях”. Ими могли быть: части света, времена года, ”классические” типы темпераментов (сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик) и даже геометрические фигуры. Но мы остановились на четырех стихиях: огне, воздухе, воде, земле. И это стало основой замысла. Не было надобности в детализации самой идеи, поскольку ее философской обозначенности оказалось достаточно для интенсивной работы воображения и фантазии композитора. И теперь уже не имеет значения, какие ассоциации вызвала у автора каждая стихия и какие планы фантазии включились в работу. Важно, что в диалоге была порождена идея специально для данного случая. И еще не создающаяся форма стала не отчужденной, а лично проектируемой.

В.: Значит, идейная сценарная разработка — самый общий, недетализируемый уровень, натолкнуть на который под силу всякому заинтересованному педагогу. Но если толчок не срабатывает?

О.: Тогда мы движемся дальше. Фабульная сценарная разработка в нашем случае представляла собой воспроизведенную идею скрытого драматического действия с внутренними ролями и поведенческими линиями. Так, в ”Театральной сонате” для кларнета и фортепиано К. Цепколенко реализованы заранее обусловленные сцены отношений и диалогов Пьеро, Арлекина и Коломбины. В этом заключался замысел. Надо заметить, что фабульная разработка сложнее идейной и стоит иерархически выше в формах сценарной музыки. Она принципиально детализирована и, кроме идейной части (с ее особенностями — зажигать, увлекать, давать толчок работе фантазии — и собственно музыкальной идеи — ”написать такую-то театральную сонату"), предусматривает еще и события, ”поступки", ”коллизии” неких персонажей.

Существенно, что идейная и фабульная разработки не остаются неизменными и ”свято чтимыми” на протяжении всего процесса создания произведения. Как раз свобода и гибкость ”сценария” по отношению к создаваемой музыке и органичное его приятие зачастую проявляются в том, что сценарий ”пропитывается” музыкальным материалом и сам материал начинает воздействовать на идейный и фабульный сценарий. Так, в ”Театральной сонате” тема Коломбины в stretto повела себя в финале совершенно незапланированным ранее образом — стала ”сжирать” темы Пьеро и Арлекина. Но потом это было признано

естественным в развитии мелодического и эмоционального пластов сонаты.

В.: Допускается ли, что подобные рассуждения во внутреннем плане создания могут быть у многих авторов? Во всяком случае хорошо известна ”борьба” автора с материалом, когда победителя предсказать невозможно. Очевидно, здесь и сказывается — что сильнее: фабульность как ясность внутреннего замысла или свободная стихия фантазии, достаточно равнодушная к новизне формы...

О.: Вполне все это можно допустить. Но мы систематизируем сценарную музыку как творческий и педагогический прием... Тем более, что вышесказанное — только часть всего комплекса.

Еще одним, более сложным и определенным этапом сценарной музыки является литературная разработка. Как правило, она базируется на идейной и фабульной. Так мы работали с ”Историей флейты-пуританки”.

Идея этого произведения заключается в следующем. Еще лет тридцать-сорок назад широко употреблялась деревянная флейта. Она была воплощением своей истории как музыкального инструмента и как голоса Мирового оркестра звуков, тембров, красок и характеров”. Тембр деревянной флейты — застенчивый, нежный, мягкий, слабый — предрасположен, в числе других, к образам пасторальной музыки. Он как бы вообще создан для простодушных пастушечьих незамысловатых тем, где флейта олицетворяла женское начало и отличалась скромностью, застенчивостью — неким пуританским характером (от франц. риг чистый, непорочный, невинный). Пришедшая же на смену деревянной металлическая флейта, довольно сильно отличается от предшественницы по тембру. Изменены голос, характер, сила. Основное качество тембра металлической флейты — откровенная чувственность, что совершенно не было свойственно характеру флейты деревянной. Именно смена голоса, характера подталкивала нас к некоторой детализации идеи ”флейты-пуританки”, и мы входили в фабульный план.

Складывается незамысловатая печальная история Флейты, которая идентифицируется в подтексте с каким-то женским образом. Может быть, некая пастушка, имея нежный, мечтательный и застенчивый нрав, проживала в родной деревне среди лугов и полей. Простые радости и печали ограничивались народными праздниками и стихийными бедствиями. Но по движению судьбы наша героиня попала в город с его иными требованиями к жизни, другими отношениями и взглядами. Постепенно характер и личность пастушки стали меняться (подобно тому как менялся в нашем идейном источнике тембр,

характер звучания флейты при переходе к главенству металла). В конце концов бывшая пастушка прикоснулась к другим ценностям, приобрела раскованность и светскость, постепенно утратила свою чистоту и невинность, став добычей городских нравов.

Такая фабульная часть уже могла предполагать и некоторое литературное оформление. Это сказалось, во-первых, в названии частей (1. Васильковая дорога. 2. Солнечный зайчик. 3. Новолунье. 4. Театр камней - усталый город. 5. Преданная пастораль), а, во-вторых, возникли стихотворные эпиграфы к каждой из частей. Например, к первой:

Как это просто -
радостный июнь,
и слух твой
песней луговой растроган,
и в небе проплывает остров,
и васильковая к нему дорога.

В.: В чем педагогический смысл таких приемов, как ”сценарная музыка"? То, о чем было сказано выше, могло вообще не попасть в композиторский класс консерватории и остаться в кабинете автора, поскольку это вполне зрелые приемы для настоящей профессиональной работы.

О.: В композиторской педагогике менее всего проявлено ”ученичество” и более всего видна цель — личность автора. Композиторская педагогика, как и всякая другая, есть практика содержательного общения, воспитание общением. Но тот факт, что композиторами, как и музыкантами-исполнителями, теперь становятся люди с задержками личностного развития (это относится и к их продуктивной сфере — к творчеству), вызывает большую необходимость формировать специалиста как художника, личность. И здесь общение приобретает ведущее значение, значение качества воспитания. Однако в профессиональном обучении общение должно быть оформлено в безупречном содержании, точно направленном на развитие того, чего недостает в художественно личностном росте музыканта. Вот и ”сценарная музыка” как процесс возбуждения творческой активности может быть предложена при наличии соответствующей проблемы...

Педагогика - как фермы для ракеты. Они совершенно необходимы, когда ракета готовится к старту. Но отводятся, когда она взлетает и, опалив их огнем, символизирующим ее силу,

устремляется ввысь. В полете ей фермы не нужны. Так же и ученик-музыкант, учась и готовясь к художественному поступку, нуждается в фундаментальной поддержке...

В.: Значит ли это, что суть композитора — устремление вверх, в неизведанное?

О.: Да, можно сказать, что композитор спроецирован в будущее. В будущем его причины, как ни парадоксально это звучит. Он руководим своим замыслом, его финальной точкой. Только закончив какую-то вещь, он, отвечая на вопрос, какое из своих сочинений любит, случается, не называет никакого. И это — искренне. Ибо из будущего торчит хвост кометы — его нового произведения, нового увлечения. Кто-то из дирижеров рассказывал, как музыканты флорентийского оркестра с нетерпением ждали Рихарда Штрауса, который собирался исполнять с ними "Жизнь героя". Но маэстро приехал, порепетировал с полчаса и простился с музыкантами до концерта, дескать, я вижу, господа, вы знаете, в чем тут дело! "Жизнь героя" его уже не интересовала, поскольку он был наполнен новым своим сочинением, детерминирован грядущим.

В.: И этим он отличается от исполнителя-музыканта?

О.: Исполнитель - корневое существо, человек прошлого, подданный истории хотя бы потому, что его художническая жизнь построена на вещах, созданных в близком и далеком прошлом. Поэтому, кстати, принципиально неоспоримое новаторство в исполнительстве практически невозможно. Даже когда музыкант играет только что написанное сочинение — оно из времен истоков.

Прошлое если и скрывает тайны, то они либо постепенно открываются, либо девальвируются. Тайны будущего не обозначены, и потому таинственно само время, весь контекст музыки, которая будет сочинена. Исполнитель, даже когда он играет музыку современников, всегда имеет дело с прошлым композиторов, с тем, что для них уже обозначилось. Исполнитель один имеет дело с некоторой необратимостью.

Конечно, и композитор стоит на плечах культуры. Он, как и исполнитель, — дитя истории и не должен забывать, что она его настоящая мать, взрастившая и вскормившая. Но прошлое как среда его мысли непредсказуемо и оказывается далеко впереди. Как только он начинает писать музыку, - он весь в неведомом, в том будущем, которое получится. Поэтому, кстати, педагогом композитора может быть только композитор — действующий автор, а не выдающийся музыкант другой специальности.

Что же касается музыканта-педагога, — он еще больший "старьевщик", чем исполнитель. И это - особенность профессии.

Педагогу по призванию всегда интересно, как сыграет ученик то, что было исполнено много раз и давно. Но учитель жгучее любопытство испытывает и к настоящему, к сегодняшнему моменту. Искренний и стойкий интерес ко всем временам отличает педагога...

ПОЭТИЧЕСКОЕ НАСТАВЛЕНИЕ

Здесь я говорю не о поэтичности впрямую, а о том, какую помощь может оказать поэзия музыкальной педагогике.

В.: Но что значит помощь? Использовать поэзию в прикладном значении? Разве она подпадает под практическое использование?.. Можно, конечно, и лозунги писать стихами, как Маяковский, но ведь это не лучшие его стихи...

О.: В хорошей поэзии есть сила, которую не опошлят ни издания на оберточной бумаге, ни даже если ее будут писать... на стенах и заборах. Осип Мандельштам в роковые дни, в лагере, встретился со своими двумя строками, написанными на стене барака: ”Неужели я настоящий? И действительно смерть придет?"

Поэзия в музыке — это не только материал для вокальных произведений, как это традиционно понимается... И неудачи забываются за сроком давности...

В.: Имеются в виду композиторские неудачи? В чем же они? И можно ли уличить автора музыки в его безответственности по отношению к поэзии?

О.: Можно говорить о несоответствии. Оно проявляется в том, что музыкой автор чаще всего пытается описать семантику стиха и его событийную сторону (то, о чем говорится в стихотворении). Композиторы, за редким исключением, не разбираются в поэзии глубоко и ”клюют” на афористичность, яркость того, что они считают мыслью, на внешнюю красивость, внешнюю ”точность” поэтического текста. Вне поля их зрения чаще всего остаются: Внутренний сюжет, личностный смысл (в лирическом стихотворении) и, самое главное, — композитор проходит мимо эмоционального, настроенческого ядра.

В.: Не надо ли более подробно объяснить, в чем смысл этих потерь?

О.: Возьмем эмоциональный настроенческий центр стихотворения А. Пушкина ”Я помню чудное мгновенье” и романс М. Глинки на эти стихи. Мы не пытаемся использовать стихотворение для создания музыкального произведения и мы его читаем (про себя или вслух) для собственного удовольствия, с симпатией, любовью. И если у нас есть вкус к поэзии, мы его лично переживаем — переживаем каждое слово, которое в настоящих стихах неслучайно. Ибо поэзия — наиболее высокоразвитая форма существования языка.

Читая стихотворение Пушкина, мы испытываем сильнейшее переживание, в глубине нашего сознания формирующее некое эмоциональное ядро, достаточно близко подходящее к чувствам

поэта. Если вы композитор, то это эмоциональное ядро, близкое замыслу поэта, как центр впечатления, зажигает ваше воображение; затем пробужденная фантазия привлекает звуки, ритмы, краски, и вы пишете музыкальное произведение на стихи Пушкина. Причем для того, чтобы создать ваш романс, мало одного эмоционального ядра, нужна еще обширная периферия этого художественного образа. Вот в ней-то, в этой периферии, и проявляется вся самобытность автора музыки. Ядро общее, периферия разная, личностно отличимая. Глинковская музыка самоценна и как мелодический образец, и как романс эмоционально точно соответствует пушкинскому стихотворению.

Если же композитор не заинтересован поэзией как таковой, а только читает ее, имея в виду свое сочинение, то он не проникает в ядро, он пользуется внешними наглядными характеристиками, такими, как размер, ритм и тому подобное, и вся музыка идет мимо смысла...

В.: А как с этим сопрягается внутренний сюжет стихотворения?

О.: Во внутренний сюжет нужно еще проникнуть. Возьмем стихотворение Осипа Мандельштама:

Какая роскошь в нищенском селеньи
Волосяная музыка воды!
Что это? Пряжа? Звук? Предубежденье?
Чур-чур меня! Далеко ль до беды!

И в лабиринте влажного распева
Такая душная стрекочет мгла,
Как будто в гости водяная дева
К часовщику подземному пришла.

Что здесь есть помимо захватывающей красоты и личного видения природы? Отношений, позволяющих проникнуть вглубь?.. Вот здесь и заключен ответ на вопрос, что такое внутренний сюжет в поэзии.

В данном стихотворении внутренний сюжет — проникающее движение личного взгляда поэта, обогащенного, рисующего взгляда. Вот первая точка реального проявления поэтического взгляда на окружающую жизнь. Место, с которого поэт пишет свою картину. Точка вненаходимости (как сказал бы М. М. Бахтин). Она удалена от всего внутреннего сюжета и дает простор взгляду.

Взгляд движется вверх и видит водопад. Вместо

обывательского ”Как красиво!” Поэт произносит: ”Какая роскошь в нищенском селеньи волосяная музыка воды!”

Взгляд возвращается на плато (самую близкую точку к ”вненаходимости”) и обогащает первое впечатление, веер образов-возможностей: пряжа, звук, предупреждение: ”чур-чур меня!”

Взгляд сопровождает водяные струи, ставшие для поэта всем сразу (в том числе и радостной боязнью увлечься - ”Далеко ль до беды!”). И, применяя волшебную (чисто поэтическую) силу проникновения в душу и смысл вещей, взгляд проходит за падающей водой под землю.

Взгляд обогащается еще до того, как он достигнет последней (самой низкой) точки. Вспомним, что в первой строфе было еще не так — сначала достижение верхней точки, потом ее обогащение.

И наконец мы видим конечную цель путешествия, всего пути - ”Водяная дева к часовщику подземному пришла”.

Весь этот путь взгляда, выражающий внутренний сюжет стихотворения Осипа Мандельштама, концентрирует прежде всего его отношение. Личное отношение к миру живущему. И здесь его жизнь, его способ работы, его тайна слияния пространства и времени (как у его ”учителя” — Данте: сквозной проход через все круги ада, где время не линейно, а проникающе центростремительно — взгляд от высшей точки водопада до подземного диалога водяной девы с часовщиком).

Кстати, композитору может быть и не нужен такой анализ, однако совершенно необходимо нечто такое же почувствовать и предчувствовать в только ему свойственной сжатой форме (как Моцарт одномоментно увидел свою симфонию ”Юпитер”).

В.: И отсюда — переход к музыкально-педагогическим заботам?

О.: В композиторской педагогике — конечно. Начинающий композитор, обучающийся в консерватории, часто плохо чувствует форму как содержательное целое. Косвенное его обращение к поэзии (скажем, анализ, подобный приведенному выше) или понимающее (вдумчивое) чтение стихов, их неслучайный выбор, направленный на расширение сознания композитора-ученика, приводит к пониманию необходимости развития внутреннего сюжета, синхронистского пронзения взглядом всех слоев — это образная помощь композитору, имеющему проблемы с формой. Поэзия — подсказка, как сразу увидеть свое произведение.

В музыкальной исполнительской педагогике поэзия — тоже большая сила. О создании настроения, общего с исполняемой

пьесой, но целостного и близкого душе музыканта, говорить не будем, ибо такой пример мы приводим в случае с "Элегией" Рахманинова.

Но вот что важно и что связывает поэзию и музыку и все искусства, — метафоричность. Поэзия начинается с весны вещей. Трогается лед их рабочего назначения. Тает. Весь состав белого света начинает испытывать беспокойство - не опоздать бы на открытие себя! Вещи бросаются в глаза. Веер применений: мебель становится стадом домашних животных; трамвай — красной рыбой; рояль — пишущей машинкой, на которой можно писать любовные истории; лестница - застывшей в крике гармонью... Мир хорошо отзывается на клички...

В.: Как может подсказанная поэзией метафоричность проявиться в подходе к исполнению музыкального произведения?

О.: В поэзии слова перестают быть только служебными. Они становятся волшебными, многозначными и вызывают у нас разнообразные ассоциации. Так же и звуки должны перестать быть только акустическими сигналами и означать собою (как слова в стихотворении) то, на что они по ассоциации музыканта похожи (своеобразная звукопись). Звуки, взятые в своих смысловых формах (интонация, фраза, часть и т. п.) изображают во внутреннем мире музыканта некую поэтическую картину. А во внешнем мире, в реальном звучании это проявляется так, как нам уже известно, — вдохновенной игрой. Здесь поэтичность смыкается с образным мышлением, но внутренняя работа - поэтическая...

В теоретических или прикладных дисциплинах поэзия в силу необычайной емкости как отдельных строк и строф, так и стихотворения целиком, может оказать помощь — в ситуациях непонимания или невозможности выразить мысль в принятой методологии.

Вот пример, конечно, очень субъективный. В разговоре о природе музыкальной одаренности никак нельзя достигнуть нужной глубины, привести слушателей к исходной точке художественного таланта. Невозможно более или менее убедительно ответить на возникающий в этой теме вопрос: почему же люди, получившие сходное воспитание и живущие в сходных условиях или даже имеющие одних и тех же родителей, так разительно отличаются по таланту и достижениям в области музыки? Прямого ответа на этот важный вопрос нам не получить. Ибо перечень причин никогда не бывает исчерпывающим и доказательным. Мы ведь обращаемся к наглядным, известным и доступным вещам. И это наше обыденное мышление как-то оскорбительно беспомощно в столь таинственных вопросах.

В.: Чем же здесь может помочь поэтический подход?

О.: Сама методология при определенном допуске тяготеет к метафоричности. Я не могу дать точного ответа на поставленный вопрос. Но я могу создать образ этой точки, этой мысли, природа которой, как и природа музыкальной одаренности, затерялась где-то в глубинах наших судеб... Метафорический подход допускает использование художественности как приема. Он допускает некую притчевость, версификацию, сказочность, вымысел, открытость проблемы и в конце концов снятие напряжения у слушателей относительно их претензий на точность доказательств...

Нужно взять не само понятие, а его образ. Сделать художественным понятием поможет нам поэзия, специально подобранная для такого случая. Цель - создать почву для расширения сознания, для освоения с необычной, "неправильной", "выдуманной", но возможной точки зрения.

Итак, проблема - происхождение художественной одаренности. Мы предпринимаем попытку на прозаический, научный вопрос ответить непрозаическими средствами; мы хотим вызвать в опыте слушателя образ понятия как художественный образ. Стихотворение Осипа Мандельштама:

Я не слыхал рассказов Оссиана,
Не пробовал старинного вина, -
Зачем же мне мерещится поляна,
Шотландии кровавая луна?

И перекличка ворона и арфы
Мне чудится в зловещей тишине,
И ветром раздуваемые шарфы
Дружинников мелькают при луне!

Я получил блаженное наследство —
Чужих певцов блуждающие сны;
Свое родство и глупое соседство
Мы презирать заведомо вольны.

И не одно сокровище, быть может,
Минуя внуков, к правнукам уйдет,
И снова скальд чужую песню сложит
И как свою ее произнесет!

После объяснения того, что Оссиан — древний кельтский

поэт, которого однажды уже ”перепел”, то есть по-своему произнес Макферсон (XVIII век), мы приближаем слушателей к точке зрения автора стихотворения, ”изучающего” этот вечный вопрос о наследстве человеческого духа, о глобальном бытии сознания. А в подтексте мелькает и определяется наша проблема музыкальной одаренности: ”Как объяснить дар одних относительно других”? Стихотворение Осипа Мандельштама подталкивает нас к ответу на вопрос с ”несерьезной” точки зрения. ”Я получил блаженное наследство — Чужих певцов блуждающие сны”... Возникает догадка, что наследство, дар может передаваться, переноситься. И еще — формальное родство по крови ”мы презирать заведомо вольны”. ”Презирать” — здесь не в смысле безнравственного поведения ”Ивана, не помнящего родства”, но права не принимать единственную причину превратностей нашей судьбы всех наших возможностей и талантов. К осознаваемому нами родству по крови добавляется еще родство по духу.

”И не одно сокровище, быть может, минуя внуков, к правнукам уйдет”. Это прямой намек на нелинейность одаренности поколений, наследования ими опыта культуры. Внуки и правнуки здесь — не официальные родственники поэта (Оссиана, например), а поэтические потомки, причудливо выбранные историей и культурой для передачи им дара, таланта поэта...

И вот новый поэт принял дар, не ведая об этом: ”И снова скальд чужую песню сложит и как свою ее произнесет”.

Так у студентов может сложиться художественный образ нехудожественного понятия (при активной помощи педагога). Примерно таким и бывает понимание нами невидимых, ненаблюдаемых явлений. Это касается и таких сложных вопросов, как происхождение нашей одаренности. Возникает некая ”знакомость” места, лица, стихотворения или песни, страны или ландшафта, которые ”сигнализируют” о причастности моего сознания к этим произведениям, к этой деятельности, ремеслу, искусству... Может быть, культура есть линии судеб сознаний, которые носили разные люди в разные времена... И эти линии судеб немыслимым путем передавались избранникам природы по ее прихоти, по неким большим законам, неведомым нам. И мы потому одарены (или неодарены), что знали эту деятельность когда-то раньше...

ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

В системе музыкальной культуры есть место духовного развития музыканта-художника как постоянное ощущение вертикали, сближения и срастания с ней, - движения по логике субъекта, личности; и место всей суммы технологии как движения по горизонтали, по логике объекта.

Нельзя терять почву под ногами, живя на земле даже и художником. Но нельзя эту почвенность (то есть сумму технологии) удерживать как главную цель. Главная цель - высота, небо, вертикаль (то есть духовное постижение). Однако увиденное на высоте ”сообщение звезд, их говор..." можно передать знакомым всем языком, через сумму технологии.

Иначе говоря, вертикаль бесконечна, горизонталь конечна. Вертикаль есть цель, без которой жить художнику бессмысленно. Она и руководит всем, является сверхзадачей и в лике образа ”натуры", ”замысла", ”картины” парит над работой художника. И чем он больший мастер, профессионал, владеющий всей суммой своих средств, тем точнее он выразит ”звездный говор".

Шаляпин говорил, что искусство приблизительности не терпит. Вот — точность, ясность как большая выразительность образного мышления и духовного горения художника зависит от его технологической мощи. Когда, конечно, технология на своем месте. Впрочем, она только и может быть на своем месте.

Художник может допустить и звездный бред, но на прочном фундаменте мастерства...

В.: Кажется, все же две неполноценные фигуры угрожают искусству: ремесленник, не нуждающийся во вдохновении, и художник, не владеющий свободно ремеслом... В этом — все проблемы профессионализма...

О.: В целях некоторой строгости рассуждения все до-духовное, до-вдохновенное в музыкальном искусстве обозначим как профессионализм. Будем исходить из прямого значения слов ”профессия", ”профессиональность", тем более, что авторы, так или иначе рассматривающие эту проблему, не пытаются выделять профессионализм музыканта или актера из числа существующих профессий; наоборот — они подчеркивают родство.

В.: Значит, профессионализм прежде всего связан с дифференциацией труда: плотник, инженер, разведчик, тромбонист. Профессионализм, появившийся как результат обученности и опыта, различает людей в сфере занятости.

О.: Применяют и более доступные слова: ”ремесло", ”работа", ”дело”. Во всем этом, в сущности, нет ничего отрицательного, и всякий разбор профессии имеет ту пользу, что, прочтя это, скажем, музыкант чему-то выучится у знающего автора. Опасным всякое до-духовное, до-вдохновенное в искусстве становится в своих претензиях на место цели. Ибо лишает творческое развитие ориентировки, закрывает перспективу свободы и неограниченности, ставит пределы там, где они не должны быть. И потому разговор о профессионализме в критическом плане - разговор вынужденный. Он вызван тем, что профессионализм часто занимает не свое место в современной музыкально-педагогической практике.

В.: Каково же происхождение ”проблемы профессионализма"?

О.: Профессионализм как понятие, применимое к художественной деятельности (музыкант, художник, актер, чтец и т. п.), надо полагать, обозначилось заново совсем недавно, в последние 15 — 20 лет. Вместе с тем с профессионализма, понимаемого в узком смысле как правила коллективного музицирования, и началась история музыкального исполнительства.

В средние века профессионал-музыкант, работавший за плату человек, был близок любому другому ремесленнику (а порою уступал ему в развитости своего ремесла). В обязанности музыканта как раз входило выполнять правила во время музыкального исполнения. Скажем, в XVII веке считалось, что культовая музыка сама говорит за себя и не требует индивидуализации от певца или инструменталиста. К тому же тогда господствовали коллективные формы музицирования.

Начиная с эпохи итальянского Возрождения и до наших дней, музыкальное исполнительство в своей динамике и истории обнаруживает тенденцию преодолеть профессионализм. Происходит процесс обогащения игры на музыкальных инструментах внешним и внутренним артистизмом, одушевлением и одухотворением. И, наконец, музыкант-художник, утвердив уникальность своей личности, приходит к идее принципиальной неисчерпаемости содержания.

В.: Но профессионализм создает исполнителя и потому является неоспоримой основой даже самого высокого музицирования...

О.: Не подлежит обсуждению, тем более осуждению, фундаментальное значение профессионализма для достижения высокого художественного результата, хотя сам профессионализм не может обеспечить этого уровня.

В.: Каково же тогда его место в музыкальном исполнении?

О.: Профессионализм — это обеспеченный средствами тыл художника, его основа и опора. Но сам художник - воин. Он знает, что его добросовестность и трудолюбие укоренены в профессионализме, но победы на художественном поприще профессионализм не даст. Как в Книге притчей Соломона: ”Воин готовит к битве коня. Но победа от Господа”.

Если же вернуться к истории, то мы увидим, что генезис музыкального исполнительства легко обнаруживает два слоя: динамику собственно профессионального становления музицирования и историю художнического, личностного начала в музыкальной игре. Оба этих плана подвержены развитию, и их становление легко прослеживается и в общем процессе музыкальной культуры и порознь.

Средневековый профессионализм, будучи истоком музыкально-исполнительского мастерства, сыграл свою положительную роль. Трактовка музыкального исполнения — своего рода ремесла — в то время было его исчерпывающей функцией. Аскетизм культовой музыки, ограниченность именно ”исполнением", то есть выполнением отдельных правил при коллективном пении, ставили сугубо профессиональные задачи, наглядные и доступные людям общемузыкальных возможностей.

Любопытно, что в то время различные ремесла были значительно более индивидуализированы, чем музыкальное исполнение, в них просвечивалась индивидуальность мастера и даже черты адресата — как-то: в изготовлении посуды, ювелирных украшений и т. п. А уж еще более тонкие черты индивидуализации мы видим, например, в изготовлении музыкальных инструментов, теперь трактуемом как деятельность необычайно сложная, но нехудожественная по положению; начиная с Андреа Амати (середина XVI века) скрипки более всего ценились по синтезу акустических свойств и своеобразию голоса (ведь известно, что первые индивидуальные скрипки Амати моделировались как приближение к женскому вокальному голосу - сопрано).

В.: Таким образом, мы видим, что исторически профессионализм есть одно из социальных условий существования музыканта, его договорная обязанность. Он возникает тогда, когда в обществе сформирована потребность к такой профессии. В этом смысле музыкальное исполнение может быть профессией наряду с другими профессиями. Как профессия, она требует от человека подчинения определенным условиям, качествам, требованиям. Мы можем стать профессионалами, только выполняя эти требования. Одно из них — владеть своим делом так, чтобы можно было его реализовать во всей полноте...

Что же здесь негативного?

О.: То, что профессиональные требования идут от социума, извне. А извне от меня могут потребовать только то, что требовали и от других. Моя уникальность никого не интересует, а интересует похожесть на то, что уже было и понравилось. Мне предлагается как профессионалу повторить способ, прием, метод. Таким образом, моей бессмертной и непохожей ни на кого душе эти требования чужды, внешни...

В.: Но ведь можно потребовать в качестве условия и высокого художественного уровня исполнения. Разве нельзя перечислить сумму условий: что именно и как надо играть?

О.: Как раз профессионализм и есть сумма свойств. А художественное проявление есть монолитная целостность, и в качестве суммы условий ее выделить, не разрушив, невозможно. Профессионализм по отношению к художественному результату — только ступень.

Художественность музыкального исполнения не может быть социальным требованием. Требованием может быть то, что понято, усвоено, квалифицировано и перестало быть новым, попав в пределы известного приема, то есть определено. Художественность же - открытая, неподдающаяся окончательному определению, неделимая целостность. Требование выражается в рамках, условиях, а художественное творчество по своей природе преодолевает всякие условия.

Как только мы попытаемся художественность сделать требованием и определить в качестве условия исполнения, то нам тут же нужно разложить его на конкретные и понятные составляющие — наглядные и известные. А это разложение на части и условия разрушают художественную целостность музыкальной игры. И вообще, как объяснить словами степень будущего художественного впечатления, которое собираемся получить, общаясь с музыкантом-артистом.

Профессионализм есть выражение некой нормы владения, скажем, музыкальным инструментом. Сама норма диктуется социальными условиями существования музыки, а также условиями технологическими. Чем сложнее произведения, тем сложнее быть профессионалом в развивающейся музыке.

В.: Это и есть реальный рост — развитие искусства музыкального исполнения?..

О.: Едва ли это так. Лет тридцать назад для многих музыкантов довольно сложным произведением был ”Полет шмеля” из оперы ”Сказка о царе Салтане” Римского-Корсакова. Теперь эту пьесу играют в бешеном темпе на самых громоздких инструментах. Ну и что? Разве исчезла проблема музыкальности?

Ведь выполнена только техническая задача. Даже наглядная программа, подсказка образа не выполняется. Пабло Казальс между тем всегда играл эту пьесу на виолончели весьма сдержанно, но поразительно точно направляя каждую группу шестнадцатых в образную цель.

Профессионал осваивает способ прочтения музыкального произведения. Этот способ нормативен и содержится весь в качестве возможности в нотном тексте. Строго говоря, чтение на музыкальном языке и есть область применения профессионализма. Но язык как таковой безличен. Если музыкант не имеет подлинно поэтической, художественной цели, он не окрасит язык музыки личностными чертами, не сделает его живым. Личностную окраску профессионализм приобретает в каждом отдельном музыканте только тогда, когда сама личность видна за суммой технологии, приемов, техники.

В.: Что есть сумма технологии? Из чего состоит эта сумма?

О.: Профессионализм имеет отношение к тем сторонам музыкального языка, которые мало изменяемы. Сумма технологии - это совокупность реализованных возможностей и средств, это та их часть, которую успел применить музыкант. Музыкальное произведение в живом исполнении необратимо, и не всякий успевает использовать все возможности.

Между тем музыкально-предметный слой надо считать весь. Все наглядное должно быть озвучено, реализовано. Для профессионального музыканта эта возможность предоставляется. Рано или поздно он достигает здесь полноты. А вот эфемерные, невидимые целостности, такие как образ, эмоциональная программа, новые ”правила” игры, приходящие прямо на выступлении, считать принципиально невозможно. Они избыточны в своем невидимом составе.

В.: Так какую область возможностей покрывает сумма технологии?

О.: Сумма технологии есть то, при помощи чего осуществляется адекватное прочтение музыкального произведения. Это: фундаментальные исполнительские средства, сообщающие все ”измерения” музыкального ”пространства-времени” - параметры громкости, метроритм, агогика, ключевые эмоциональные характеристики и т. п.

В.: Значит, профессионализм совпадает с суммой технологии? Впрочем, есть специальные работы, посвященные подготовке специалиста-музыканта, и в них мы можем подчеркнуть еще некоторые требования:

- развитие специфических особенностей слуха; устойчивость долговременной и оперативной памяти, удерживающей

множество музыкальных произведений;

— свободное владение теоретическими понятиями;

- высокий интеллектуальный уровень со значительным запасом фактического материала и умением этим материалом оперировать;

- культура чувств поведения и общения в свободном выразительном владении языком;

— в основательном владении теорией по своей специальности;

— в развитии эмоционально-волевой сферы[15].

О.: Этот перечень как раз и подтверждает безличность профессионализма. Но, очевидно, в том и состояла задача, чтобы создать модель, которая не выделяет специалиста-музыканта из числа других специалистов.

Здесь же, если снять эпитет ”музыкальный” в двух предложениях, мы можем эту модель применить, например, к пастуху с высшим образованием, у которого, кстати, развиваются специфические особенности слуха, позволяющие среди прочих шумов выделить звуки, издаваемые хищниками...

В.: Но что еще входит в профессионализм помимо суммы технологии?

О.: Владение сочинением как языком свободно читаемым;

— чтение не только нотного текста, но и выявление исполнительских параметров: сообщение музыке адекватного времени, интенсивности, способа извлечения звука, фразировки (все это на основе некой спонтанной, возможно, до-образной целостности);

— передача музыкального сообщения как музыкальной информации.

Профессионализм — перевод музыкального текста из незвуковой реальности в звуковую, адекватно музыкальной предметности. Неадекватный перевод — дилетантизм.

В.: Что же тогда является центром профессионализма?

О.: Центральная черта профессионализма музыканта-исполнителя — адекватное прочтение. Хотя оно может быть вполне нехудожественным. Это происходит, к примеру, в тех многочисленных случаях, когда доля традиции в исполнении слишком велика, а доля новизны (как главного признака творчества) слишком мала и незначима.

Любопытно сравнить музыканта с артистом-чтецом. В строгом смысле, у последнего ”нет профессионализма”, ибо все его слушатели - читатели-профессионалы. Чтец-артист должен начинать сразу сверху, сразу как художник сверхпрофессионал.

В.: Итак, современный профессионализм - высокий уровень

владения музыкальным инструментом...

О.: Но только профессионализм искусство не устраивает хотя бы потому, что, ограниченный профессионализмом, музыкант еще не может быть ни художником, ни педагогом искусства. Он только выполняет работу, правда, очень сложную...

В.: Профессионализм заставляет четко обозначить свойства, качества, способности. Диктует обязанности, условия, требования.

О.: Но эти требования, как уже говорилось, идут извне, не от внутренних духовных импульсов, не от человека-художника, а от профессии. Здесь подчеркивается исключительно нешуточное отношение к музыке. Профессионализм — вещь серьезная до самоотрицания. Деловая. Не предполагает и не может допустить избытка свободы. Правило: "Делу время - потехе час!" — именно для профессиональной работы. Между тем потеха может стать содержанием художественного задания. Куда же тогда девается дело?

Способы профессионализма до-личностные, доступные всем, кто пожелает. Потому что они уже известны, много раз повторены, то есть нехудожественны.

В.: Разве это мешает использовать такие способы для художественных целей? И вообще, что есть способ конкретно?

О.: Нет, не мешает, если они осознаются как средство. Способ — самая реальная операция, участвующая в производстве звука. Скажем, способ связи звуков между собой и характер этой связи — штрихи. Общий смысл этого способа хорошо известен, услышан. Музыканты каждой специальности представляют себе зону правильности, адекватности, скажем, штриха деташе на своем инструменте. И этому штриху можно научить любого ученика путем показа, имитации. Например, у ученика не получается этот штрих. Дело происходит в классе тромбона. Как педагог продиагностировал ситуацию?

Он задал ученику этюд - коротенькое произведение инструктивного назначения. Ученик играет более или менее правильно, но деташе не получается. И педагог берет инструмент и показывает, что такое деташе. Ученик имитирует. — Нет, опять не то.

В этой ситуации еще нет педагогики и еще не поставлена подлинная художественная цель. Но есть профессиональное требование в изучении отдельного способа.

Педагог объясняет ученику, что деташе — это штрих, предельно расширяющий звуки. Они должны следовать без пауз. Можно имитировать виолончель, где деташе прослушивается весьма выразительно. В конце концов ученик сносно сыграл

заданный этюд этим штрихом.

В.: Это урок профессионализма. И он вполне устраивает учебный процесс.

Постепенно задачи будут усложняться, и мы выйдем в зону художественности...

О.: Возможно, так и будет. Но возможность выхода в зону художественности есть уже в первом извлеченном звуке, о чем выше было сказано немало. Здесь конкретно: штрих деташе был в центре внимания и требований педагога. Он и был целью, что профессионально вполне допустимо, но в художественном отношении — ошибка. Педагогика начинается не с техники, а с общения, где в центре - личность ученика. Если бы был найден образ этюда как некая большая задача, чем исполнение текста, то и деташе как штрих тут же опустился бы на уровень средств. И мы о нем говорили бы как о способе, позволяющем выполнить большую задачу. Скажем, цель настроений: ”неотступно - настойчиво - уверенно - решительно — волево — серьезно” с необходимостью требует такой связи и такого ее характера между звуками, который и называется деташе. То есть не изучается, как учебная школьная задача, отдельно штрих, но получается сам собой — как средство для выявления более высокой цели - программы настроений, которая всем и руководит.

Художественная работа уже давно вышла за пределы профессионализма, и ее трудно туда вернуть и втиснуть. Да, собственно, художественная деятельность — вовсе не работа. Для художника она есть жизнь. Художник — это даже не черта характера, как говорил Никита Михалков. Художник — это весь характер. Художник — это диагноз. Неизлечимость, которая должна быть в радость...

В.: А противоположный полюс профессионализма? Дилетантизм?

О.: Профессионализм противостоит дилетантизму по наполненности деятельности, по охвату всех условий профессии. Профессионализм -ответ на требования, ответ обязанностям с предположением материального вознаграждения. Дилетантизм нередко бескорыстен и потому близок духовному служению. Но дилетантизм беспомощен перед историей культуры и не в состоянии удержать любой аспект традиции и ”чистоту достижения".

Профессионализм есть необходимая ступень для желающих развиваться в духовном отношении.

Музыкант-любитель, дилетант чаще всего искренне, по духовным причинам обращается к музицированию. Но намного и надолго его запала не хватает. У дилетанта духовность в музыке

как бы расщепляется, когда не складывается художественная сторона игры; намерения хорошие, чистые, но вот уходит почва из-под ног - нет профессионального фундамента.

Профессионализму противостоит не дилетантизм: это было бы слишком просто — не принимать его во внимание и не иметь конкурентности в деловом освоении искусства. Нет, профессионализму противостоит художественность, подлинный артистизм, не определяемый окончательно во всех своих свойствах и потому таинственный и рационально непостижимый.

Определенности профессионализма противостоит неопределенность художественности. Высокая неопределенность, где точность и ясность измеряются другими критериями, чем те, которые мы применяем к профессионализму.

В.: Непонятно только, почему профессионал не может быть и художником сразу — ведь у него, как сказано выше, есть все средства.

О.: Профессионалом мы называем такого музыканта, у которого технологическое владение инструментом заменяет всю музыку; он отодвигает художественную цель на какое-то туманное будущее (”когда надо — я сыграю!”), у него художественное развитие подчиняется технике, а не наоборот; профессионал начинает движение по музыкальному произведению как по учебному объекту; он не понимает музыку — живую реальность, где, применяя его возможности и средства, можно воссоздать какие-то художественные события.

В.: Здесь рисуется какая-то неполноценность, закрытое, ограниченное сознание. Примерно то, что можно вменить в вину обывателю, человеку без воображения и перспективы...

О.: Верно. Профессионализм имеет отношение к обывательству, к провинциализму, понимаемому как намеренная слепота и смущение перед недостижимо высокими правилами жизни и общения. Профессионал — провинциал потому, что далек от духовного центра и вращается в обывательских (ремесленных) окраинах, в провинции высокой музыки...

В.: Значит, понимаемый таким образом профессионализм должен быть преодолен, но до преодоления приобретен...

О.: Преодоление — не отказ от профессионализма, а удерживание его на уровне ”техники” в качестве средства, ”организма”, ”тела”, фундамента и тыла в работе художника-музыканта, но не в качестве цели. Цель в музыкальном творчестве - реализация духовного содержания личности. И это верно как для сочинения музыки, так и для ее исполнения.

Но речь никогда не идет об уменьшении профессионализма и о его ограничении. Не надо останавливать мастера! Речь идет

всегда об одухотворенности, об оживлении профессионализма, мастерства и понимания их места в художественных заботах музыканта!

В.: Как профессионализм входит в область музыкального творчества? Сначала сумма технологии, потом фантазия?

О.: Профессионализм, по преимуществу, деятельность нетворческая, потому что не имеет отношения к новому, неизвестному. Чтобы стать профессионалом, надо укрепиться в уже известном способе, обрести единомыслие ”усваивателей и формирователей”. Профессиональное познается рационально как свойство, потому что каждому видна кристаллизованная структура профессиональной области. Многое в профессионализме известно, потому что уже было, встречалось у всех, кто через этот известный прием чего-то достиг.

Суть творчества, его сердцевину составляют неформализуемые принципиально явления - интуиция, вдохновение, предвидение, новизна... Профессионализм замечательно полезен как подготовка к творчеству. Но лучше, когда профессиональное не отрывается от творческих задач, а сразу формируется вместе с ними, подчиняясь, а не претендуя на первостепенное освоение: ”Сначала мы выучим текст и научимся играть без ошибок до конца, а потом займемся оттенками”, — говорит опытный формирователь в классе музыкальной школы.

Без профессионализма деятельность невозможна. Но, если музыкант всю деятельность сводит к достижению суммы технологии, невозможно создать свободные, открытые отношения с музыкой.

Совершенно необязательно поэтапно осваивать музыкальную игру, то есть быть сначала профессионалом, а потом художником. Но если в некоторых вузах ставят целью создать модель специалиста для того, чтобы потом обучать студента на основании этой модели, то здесь явно видно, что профессионализм занимает не свое место. Это и есть проявление его негативных черт.

В.: Значит, создание модели специалиста как цели обучения ограничивает художественное развитие?

О.: Профессионализм сам по себе ни хорош, ни плох. Его ограниченность видна именно как границы, пределы, сковывающие творчество и свободу проявления. Но это не те пределы, отсутствие которых лишает деятельность контуров и выразительности. В профессионализме мы видим именно нетворческие, насильственные антихудожественные пределы, которых не должно быть.

Но как все это непросто! До момента преодоления

профессионализм своей системностью, привлекательностью и приятностью достижений, доступностью в целевом смысле закрывает подлинные цели художественного исполнения музыки, подменяет их и приводит исполнителя в тупик.

В.: Почему же профессионализм не может быть расширен? Почему на его основу нельзя нарастить все остальные, по-настоящему привлекательные личностные особенности музыканта, претендующего на художественность?

О.: Профессия — свод законов, выполняя которые, мы являемся признанными профессионалами. В этом своде все условия связаны и зависят друг от друга.

Когда мы расширяем профессионализм до таких размеров, что вмещаем в него как еще одно условие и артистизм, то мы забываем, что артистизм — целостное проявление личности. Он не может быть частным условием. Скорее он вмещает в себя профессионализм в виде условия и средства. Артистизм же не может быть условием в ряду других условий, как, например, считывание музыкально-предметной реальности нотного текста (во всех ее характеристиках) и т. п. Потому что эти условия — части некой суммы, а артистизм сам есть целое, в котором можно выделить много комплексов, много сумм...

Профессионализм не может вместить в себя артистизм еще и потому, что тот состоит из ”материала” другого качества, несовпадающего с ”качеством” профессионализма (как сладкое и стеклянное).

Артистизм музыканта-художника (или его другое целостное проявление) существует на другом уровне, запредельном для профессионализма (в подтексте, ненаглядном, образном, духовном, неформализуемом и т. д.).

В число требований профессионализма не входит духовность, ибо она не может быть выражена в нормативных категориях. По той же причине не входит и нравственность. Профессионализм представляет собою доморальный уровень отношений и в жизни вообще и в момент отношений с музыкальным произведением. Именно это последнее качество делает возможным произрастание злодеев в искусстве...

Воспитываемый отдельно, профессионализм - это отторжение мастерства от души художника.

В.: Похоже, что мастерство не может быть отторгнуто от художника, если, конечно, он развивался нормально. По части технологии пьесы различаются весьма сильно. Но с определенного момента (даже в традиционном обучении) технические пробы снимаются, во всяком случае, для начального репертуара.

О.: И что же это дает профессионалу, не умеющему озаботиться художественными задачами? То, что он подолгу и помногу играет одну и ту же вещь и никак не может ею дотронуться до души слушателя — вызвать у него сильное и оправданное переживание? Здесь опасность голого виртуозничанья.

Собственно музыкальные проблемы никогда не снимаются. Их всегда больше, чем решенных. Они всегда требуют нового решения, расшифровки, разгадывания. В то время как собственно сумма технологии и способности, ее определяющие, могут дать нам возможность снять технические проблемы, например, грамотно и хорошо читать с листа...

Нормальным нужно считать положение, когда технически там играть нечего, а музыкально это опять сложно, всегда сложно!

И научить этому сложно. Ведь сколько бы мы ни говорили ученику о художественности, он не овладеет ею, пока не найдет художественные возможности в себе, пока сам не сконструирует собственного художественного способа исполнения музыкального произведения.

В.: Значит, профессионализм сам по себе нейтрален, но его можно использовать и во зло?

О.: Явный вред профессионализма выступает тогда (и это надо еще раз подчеркнуть), — когда его выдвигают на место цели: цель развития, цель учения, цель подхода к музыке. Здесь, ориентируясь на профессионализм как тазовой, мы теряем в ученике личность. Потому что подлинной целью может быть только личность, и только отвергая ее, не беря в расчет, мы можем поклоняться голому ремеслу.

Применяемый как цель профессионализм реакционен, ибо сдерживает художественное развитие. При его помощи разделяют на сиюминутно хороших и плохих, перспективных и неперспективных, успевающих и неуспевающих, на профессионалов и непрофессионалов. По крайней мере, здесь не видно ”вины” и включенности самого педагога. Что он сделал такого, чтобы забраковать или выдвинуть в перспективные ученики? Смог ли он начать с личности?

В.: Все время звучит ”профессионализм поставлен не на свое место". Но каково его место, где оно?

О.: Место профессионализма, то есть всего комплекса технологических качеств, умений, всей суммы технологии, конечно на репетиции, в классе. Здесь вырисовываются ближние задачи педагога. Доступные, реальные, наглядные, — они и есть то, чему следует учить в прямом смысле. Но не сами по себе эти свойства должны главенствовать. Целесообразность и

целеполагание - выше.

В профессионализме содержится то, чему можно обучить: наработанным способам и приемам. Но это лишь исполнительские средства, индивидуализация которых не делает способа творческим — лишь эмоционально обогревает. Вся сфера реального, наглядного, эмпирического -сфера профессионализма.

Духовное же развитие не профессионально, над-профессионально. Духовное развитие, как минимум, не дифференцируется по специальностям, по мастерству. Профессионализм — это то, что разделяет, различает людей по профессиям и работе. Духовное же объединяет людей на большой высоте. На общечеловеческом уровне. Духовная сфера выше специальности, она парит над ней.

Вместе с тем духовное в искусстве только и может быть убедительным через ремесло.

А для процесса учения важно другое: духовное, включенное в генезис, в учение, в становление весьма усиливает профессиональную сторону деятельности. Если духовному дать проникнуть сквозь технику, оно делает содержательными все элементы самого ремесла.

В.: А если нет никакой возможности педагогу преодолеть технологическое увлечение ученика? Есть ученики, которые этюды Черни могут играть с удовольствием полдня. А когда надо учить сонату, с тяжелым вздохом закрывают тетрадь, где все так понятно, и начинают тяжелую работу...

О.: Тогда технология должна поумнеть. И если она действительно становится умной, то она окрашивается, скажем, эмоциональной отзывчивостью, становится более широкой и вводит в зону своего влияния и привлекательность. Возникает некий слой действенности. Повторения, которыми славится технологический подход, перестают быть только идентичными. Накапливается мастерство - избыточная свобода владения способом, и возникает перспектива.

В.: Можно ли в этом смысле урок рассмотреть в качестве возможности реального продвижения ученика и фиксировать эти моменты продвижения? Каков здесь основной механизм?

О.: Основной механизм творчества и ученика и педагога — общение. Хотя для ученика материальным результатом продвижения является его рост и накопление мастерства.

К музыкальному исполнению применяют количественный и качественный подходы. В первом - увеличивается число пьес, но часто это происходит при помощи нетворческого способа. При качественном подходе можно ждать выхода на самостоятельное решение в интерпретации. Общение здесь продуктивное и

специализированное. Оно ориентировано и на развитие личности (сверху), и на развитие музыканта-специалиста (движение снизу).

В.: Однако личность - не награда и не дар. Она не падает с небес на музыканта-исполнителя в полном блеске... Здесь что-то в ранее высказанном не доработано. Конечно, профессионализм, связанный с техникой, - это не все мастерство музыканта. Есть еще и другие аспекты мастерства, другие причины его развития — субъективные. Они тоже не подпадают под свет художественности целиком. Но без этих причин не бывает художника. Иначе говоря, мастерство музыканта создается не только через игру на инструменте, но и, так сказать, через игру личности. Музыкант совершенствует себя в общении, в своих размышлениях, в увлечении, в отношениях с другими видами искусства.

Поэтому профессионализм, о котором говорят многие деятели искусства, это профессионализм не только технологический, но и психологический.

Так образуются две стороны профессионализма: владение техникой и владение какими-то поведенческими приемами...

О.: Наш разговор с необходимостью должен был прийти к психологическому профессионализму. Но еще не прояснены некоторые моменты связи технологии с психологией.

Назначение профессионализма — вооружить, обеспечить, все предвидеть... Технологический профессионализм учит безопасности, и здесь он смыкается с поведенческими моментами. Но опять художник противостоит профессионалу.

У художника в период высокого подъема нет никакого инстинкта самосохранения. Он - в бою. ”Тот не храбрец, кто в ратном деле думает о последствиях”, - сказав поэт Р. Гамзатов. Настоящий художник (особенно поэт) — это в определенном смысле воин. С его стороны поединок, в который он ввязался, - честный. Художник (наиболее точный и универсально воплощенный его образ — Дон-Кихот...) беззащитен в том, куда не направлено его искусство, в материале обыденной жизни. Любой враг, любой начинающий злодей может сразить поэта: от бесталанного завистника до коварного редактора, не любящего стихов, или управителя от культуры...

В.: Есть ли здесь противоречие между надежной технологией и взбалмошной художественной душой?

О.: Технологический профессионализм заботится о серьезной основе ремесла. Он готов проработать все, создать верный и надежный тыл. Таково назначение всей суммы технологии. И потому она стоит на месте субпроцессов, служебных задач.

А художник в полной безопасности - нелеп. Он по ремеслу

защищен, но психологически раскрыт и уязвим. Как творческая личность, он должен быть свободен, и потому подготовка к ”опасностям любви” унизительна. Свобода заставляет думать не о защите. Она толкает художника в неизведанное, неизвестное.

Вот здесь момент связи: ничего значительного, существенного в неизвестном художник не покажет и не приобретет, если не будет обеспечен фундаментальными умениями мастерства (которые часто срабатывают автоматически). В этом и значимое противоречие.

В.: Надо ли преодолевать это противоречие или оно призвано быть ”двигателем” творческого процесса?

О.: Картина такая. Профессионализм старается упразднить все моменты непроработанности. На профессиональном уровне не должна проявляться непредвиденность, неопределенность. Но если все так и оставить, то музыкант - механический соловей. Он может спеть только то, что запрограммирует, выучит, предвидит. Ценна импровизация,. но она не может быть только профессиональной. Ошибка часто в том, что на ”концерт” выносится импровизация, профессионально недоработанная.

В импровизации должны быть и всегда есть ”сырые” моменты. Но сырые не в технологическом, но в психологическом смысле - на многажды звучащем, известном материале художник-исполнитель всегда может создать впечатление только что рожденного, свежего.

И вдохновение является умелым и богатым, когда оно возникает на фундаменте профессионализма, мастерства, хотя не сам профессиональный блеск — причина вдохновения. Но и вдохновенный музыкант с пробелами в мастерстве не сможет удержать напряжение большой формы. Все хорошо на своем месте, в ансамбле личности...

В.: А если на миг вернуться к истории, когда ”техника” (технэ) на самом деле совпадала с искусством...

О.: Музыкант-профессионал - это всего лишь та сила, которая может быть названа ” фотосинтезом”, или проще - солнцем для проснувшегося и получившего возможность расти зерна, растения. Этого было достаточно в те периоды истории, когда музыки было не так много и удовлетворение слушателей вызывал сам эффект расцвета (продолжая аллегорию — зеленения, то есть чуда жизни) произведения, его показ. Тогда и центральной фигурой был играющий композитор.

Но в недрах живого чуда, расцветающего растения, развивающейся жизни есть другое чудо - это тайна происхождения явления (произведения) как факт влияния на его рост некой воли, некой иной по качеству силы, чем солнце и

вообще весь фотосинтез...

В.: Если рассмотреть взаимонеобходимость технологии и художнического проявления в виде учебной задачи, то как будет выглядеть динамика процесса музыкального научения? Появятся ли личностные новообразования? Попросту говоря, становится ли ученик в большей степени художником?

О.: Педагогически этот вопрос может быть решен только в конкретной ситуации. Слишком мало здесь можно сказать обобщенно. Но действовать надо, видимо, в таком направлении: освоение техники, языка и т. п. доверять ученику, а работать больше над идеей, содержанием, образом. Но работать не явно, не "с указаниями наперевес", а создавая ситуацию, атмосферу открытия, догадки, свободы выражения.

Часто при прохладном отношении к личностной игре весь репертуар ученика режиссерски поставлен педагогом. Это ведь уход от обязанности воспитателя.

В индивидуальном классе усилия ученика по созданию своей концепции должны быть больше, чем педагога. Это - динамика урока и всего процесса.

...Нравственность педагога — не говорить о своем вкладе, о своих открытиях, которые он внушил ученику. Пусть у того будет ощущение субъективного подвига, собственных находок...

Педагог на уроке должен содействовать росту личности ученика. Динамика роста зависит от технологического и психологического профессионализма (тот и другой принципиально необходимы, но оба бывают нетворческими по своему статусу). Творческая сторона общения — не в приемах психологического профессионализма, она видна в новизне состояния, в новых эмоциональных программах, качественно отличных от прошлых прочтений известной пьесы.

Музыкант нуждается в мотивации, позволяющей творчески жить в музыке, то есть играть по-новому.

Для педагога-музыканта такой новой мотивацией является ученик, ученики, приходящие на урок меняющимися людьми. Индивидуальности учеников - есть повод для создания эмоционального исполнительского портрета каждого из них. И в этом педагогическая бесконечность...

В.: Можно ли сказать, что дилетант работает как может, а профессионал как хочет?

О.: Психологический профессионализм можно назвать психотехникой, и тогда он будет готовить вдохновение. Но не само вдохновение... Вдохновение, попав на подготовленную почву, может сотворить совершенство. Попав на слабую основу, дает вдохновенное уродство. Вдохновение фиксирует себя в

мастерстве.

ИСТОЛКОВАНИЕ СОМНЕНИЯ

В.: Профессионализм, рассматриваемый со стороны субъективных возможностей, предполагает особую технику - психологическую. Каковы возможности музыканта в этой области и чем собственно такое умение может помочь в проблемный период жизни артиста?

О.: Художнический потенциал музыканта, конечно, связан с этой областью человеческих возможностей. Но при более принципиальном взгляде и интуиция, и вдохновение, и артистизм - все это как бы выше того, что называют психотехникой.

Вот мы говорили, что вдохновение связано с даром. Это даруемое артисту состояние, когда он испытывает энергию необыденного порядка. И для этого он никакой "техники" не применял.

Но передовая педагогика — удел неугомонных людей. Они более всех заинтересованы в поиске возможностей, позволяющих даже в социально сложной и неперспективной ситуации для музыканта найти ключи к личностному росту, к воспитанию художника, а не только специалиста. Это неугомонность подталкивает педагогов-новаторов активизировать психологическую сторону исследований, искать штрихи художнического портрета; начинать от личности, из глубины потребностей, мотивации, эмоциональной сферы, особых неспецифических видов энергии, порождаемой сознанием, мышлением, эмоциями. Где-то здесь начало психотехники как особого подхода к обучению. Поиск ответа на вопрос: что можно сделать, чтобы подготовить человека к вдохновению, используя потенции его внутреннего мира.

Психотехника дает музыканту значительные возможности. Но они происходят не от духа, а, так сказать, от вдоха. Речь идет о правильно организованном использовании сферы особой энергии. Это — как бы "учебное" вдохновение.

В сущности, всякая психотехника направлена на то, чтобы активизировать, встряхнуть, раскачать и энергетически наполнить внутренний мир музыканта. Нагнетание внутреннего состояния весьма близко вдохновению. И если мы видим, что появляется его основной признак - множественность возможностей и легкость их предъявления, то можно считать, что психотехника выполняет свою задачу. Именно такого рода вдохновение получает музыкант, когда "запрашивает" его через свой непрестанный труд. Это состояние отлично, конечно, от другого вдохновения, данного "чудесным" образом и без всякого

запроса.

В.: Для музыкально-исполнительской деятельности ”обнаружение” психотехники вещь достаточно новая. Но ведь она хорошо известна в других областях, например, в актерском искусстве.

О.: Даже более того, психотехника — древнее искусство, которое лишь сравнительно недавно пытались ”перетранспонировать” в область художественной деятельности.

Мы много раз слышали об умениях такого рода. Иные люди могут повысить себе температуру тела на два-три градуса. Это даже и не чудо. Совершается сие не усилием воли, а общей установкой личности. Вы настраиваете себя, например, таким образом: ”Мои руки должны стать горячее!” Вы концентрируете внимание на руках и... ничего не получается. Температура та же. Подсказка должна прийти вот откуда. Из йогической техники известно, что если к концентрации мысли добавить представляемую энергию, то можно научиться согревать те или иные участки тела. Сама техника заключается в том, что вы мысленной концентрированно представляете, что из солнечного сплетения (самое сильное энергетическое место, йоги его называют реактором) в ту точку, которую вам необходимо согреть, движется насыщенный теплый поток золотистого тумана, который и начинает ее нагревать. Дисциплинировать процесс советуют через дыхание:

вдох (раз-два-три-четыре) — вы берете энергию извне и вводите ее в солнечное сплетение (представляете, что она входит в ваше тело, предположим, через макушку);

выдох (раз-два-три-четыре) — вы направляете энергию в виде уже представленного потока в то место, которое нужно согреть (уменьшить боль, подкрепить, увеличить температуру и т. п.).

Этот пример непредвзятому человеку может помочь во многом. Психологическая техника, то есть умение изменять в нужном направлении мотивационно-волевую сферу, настраивать и обострять образное мышление, концентрировать и воображение, и представление, и фантазию на значимом ”ландшафте” внутреннего мира, — все это сродни примеру ”шарлатанства” — вещи недоказуемой, неформальной, методически неутвержденной, неопробованной в широком масштабе и т. д.

Но при серьезном и честном взгляде на наши проблемы мы должны признаться, что все ”странное”, неописуемое, ни на что не похожее, родом из капризов - невидимых, глубоко интимных процессов внутреннего мира музыканта. Внутреннего - и потому в момент игры никому не подвластного. Мы можем также увидеть,

что музыканта художником делают вещи неформальные, немассовые, эфемерные, ненаглядные, таинственные и в общем-то как бы авантюристические, ”шарлатанские”.

В.: Очевидно, здесь необходимы какие-то более близкие музыкальной практике примеры.

О.: Например, удивление.

Оно должно появляться на сцене в какой-то момент жизни музыки. Возможно, не всегда. Тогда особенность и непохожесть, принадлежность данного исполнения именно этому неповторимому музыканту должна выявить какая-то другая личностная его техника (в указанном выше смысле).

Вот один знаменитый музыкант в Большом зале Консерватории играет все прелюдии Шопена. Звучит прелюдия e-moll. Исполнитель излишне спокоен. Не удивляется продуктивным сменам гармонии. А ведь в данной прелюдии это сильнодействующее средство, поскольку конфликтный диалог двух пластов фактуры перемещен в эмоциональную сферу. В эмоционально-эстетическом содержании прелюдия не гомофонна, а полифонична. Ибо мелодия и гармония движимы разлитыми эмоциональными потенциалами: тонкий луч мелодии, где эмоциональная энергия не может превысить меру, и избыточная сумма лучей гармонии. Это сочетания другой природы плотности и вязкости. Здесь различаются и сами ”качества”. Так, редкие ”всхлипы” темы задевают настроения такой модальности, как ”печально - скорбно - элегично” и родственные им. А для гармонического пульса определяющими (но не чуждыми мелодическому лучу) являются эмоции постоянной тревоги, ”испуганного сердца”.

Конечно, все это - линии одного целого. Но целое движимо внутренним эмоциональным диалогом. А исполнитель, о котором мы говорим, монологичен. И возникает впечатление непонятой, неосвещенной и потому неинтересно сыгранной вещи...

У другого знаменитого пианиста (Артур Рубинштейн) явно слышен этот диалог, порожденный удивлением (и, возможно, - преклонением). Смена гармоний. Аккорды ”оползают", как почва в моменты катастрофы; как если бы плавилась земля, сразу обнаруживая все свои слои в живых металлах и минералах: слой - серебро, слой - платина, слой — хризолит...

В.: Так какова же ”техника” удивления? - Здесь дана более образная ассоциация. Причем тут удивление?

О.: Полагаю, что слушатель не смог бы испытать удивления, если бы не испытал его исполнитель. Эффект удивления хорошо известен многим концертантам и педагогам, и мы обозначили его, говоря об артистизме. Как здесь подойти к ”технике"?

Когда мы в ”больном” состоянии (то есть в период работы) наталкиваемся на необычные, скажем, модуляционные ходы — конечно, мы удивлены необычностью, свежестью и т. п. (да и больной человек чувствует острее и целенаправленнее). Потом мы выздоравливаем, то есть выучиваем пьесу, определяем ее как целое, в котором те удивительные гармонии — лишь некоторые частности; целое захватывает нас своим движением. Однако не надо забывать о том, что вызвало в нас удивление на репетиции или при разборе, — неожиданность должна приносить тот же эффект. Необходимость в удивлении есть, должна быть на концерте. Через него идет и сохраненная свежесть взгляда, и непосредственность, и крайняя заинтересованность данной музыкой...

В.: Но в чем конкретно все-таки заключается именно ”техника”, приемы удивления?

О.: Не все, разумеется, можно выразить и описать словами. Двинемся через артистизм, через представление роли... Скажем, как бы через впадение в детство. Вы ребенок, впервые во внутреннем плане увидевший то, что услышал — эту музыку. Но еще более его удивляет, что он смог это сыграть так цельно. Изнурительного труда и всего его взрослого, не всегда веселого прошлого как не бывало. Воображение исполнителя ”работает” не только на музыкальный образ, но и на другую форму - внутреннее поведение, опережающий артистизм. Начинается подлинная игра. Исполнение музыки как игра... Это разве не ”техника” удивления? Остальное музыкант домыслит сам...

Сомнение - тоже глобальная установка личности музыканта. Целостное отношение, приближающееся к богооставленности у верующих. Отказ от гордыни, непогрешимости. Сомнение в своей постоянной правоте и предназначении. В игре — никакого мессианства. В момент упоения игрой вкрадывается и воспоминание игры как ухода от з^бот взрослого человека... Сомневается музыкант в том, правомерен ли он сделать это открытие, коснуться тайны.

Сомнение - личностное чувство. Сомневаются исключительно в личностных, персональных вещах, но не в ”трактовке” как таковой. Рихтер говорил о сомнении — сомнение должно возникать на очень высоких уровнях постижения музыки. Для ”звезд средней руки” сомнение — гибель.

Само действо высокой игры (очевидно, проявляющееся у редких, исключительных музыкантов) есть то духовное знание, в котором ”много печали”. Здесь надо понимать и глубже и шире наших значений слов. Здесь знание — не информация с ее формальными признаками и ”печаль” — не настроение грусти и

тоски, а высокое сомнение — большое мировоззренческое откровение, посетившее музыканта при выходе его в открытый смысл (может быть, как в открытый космос, но без скафандра...).

Репетиция — болезнь?

В.: Мы говорили о высоком сомнении. Но и у редкого чувства есть свой путь, возможно, и скрытый от наших глаз и душ. Однако музыкальная педагогика, уделяя внимание высоким вещам, должна знать все переходные мостики. Ведь едва ли психотехника формируется сразу в концертном выступлении. Она, очевидно, формируется, отрабатывается в репетиционный период? Можно ли сказать, что интенсивность художественного сознания в репетиционный период значительно ниже, чем в момент, так сказать, героического поступка — концертного выступления? Не так ли?

О.: То есть, художника меньше — мастерового больше? Да, это очевидно. Но в репетиционной работе есть другие особенности, достаточно экзотические даже с точки зрения психотехники.

Психологически это совершенно особый этап — добровольное заболевание и систематическое лечение вместе взятые.

Вы музыкант, ходите нормальным и здоровым, потом с вами случается нечто — собираетесь выучить сонату. Касаетесь ее, увлекаетесь, заражаетесь и... заболеваете. ”Заразиться” и ”заболеть”, конечно, метафоры, однако в контексте этого рассуждения они несут и другой смысл — прямой.

В.: В чем же состоит заболевание, заражение и прочее?

О.: Если мы говорим о хороших плодотворных традициях, то ”работа” над произведением - это прежде всего объединение с ним. Здесь очень кстати вспомнить субъект-субъектные отношения. Попросту, музыкант — живое существо, человек; и произведение не какой-то отчужденный объект, оно — тоже одухотворенное явление. Одухотворяет его человек. Это похоже на то, как высаженные в землю зерна, добытые из египетских гробниц, вдруг прорастают. В них жизнь была заложена, хранилась века. То же и с музыкой: человек одухотворяет сонату, оживляет то, что в ней заложено...

Итак, музыкант объединяется с произведением, заражается им (или от него, что то же самое), заболевает. Прежде всего его температурит. Он воспален - слишком большая прибавка его энергетической сфере. Заболеванием это можно назвать потому, что все временно разладилось. Соната, которую ученик взялся учить, не сыграется сразу эстетически совершенно для всех и ясно для ученика.

Если исходить из того, что в нашем исполнении она должна прозвучать как некое органичное целое, то в момент, когда вы только начали с ней работать, соната еще нечто неопределенное. А соединенная с вами, она и вас — ваше сознание, чувственную сферу, волю, воображение — делает неясными, замутненными. Произведение оказалось как бы разобранным, и вы не можете еще объединить его своей личностью. Все вопиет, не ладится, не укладывается в формы движения, да и сами движения судорожные, с остановками и повторами. Цель видна смутно. Образ клочковатый. Явное недомогание. Разве это не похоже на заболевание?

Но в болезни сразу заложено и лечение. Сказать иначе, болезнь дается нам для выздоровления, для работы. Печальна ситуация, когда мы заразиться-то заразились, заболели, но плохо лечимся или вообще неправильно используем данный нам бюллетень...

В.: В более точном смысле, лечение, видимо, и есть психотехника. Как раз здесь и нужны совершенно определенные приемы работы-лечения.

О.: Репетиция - это болезнь и выздоровление. Концертирование для артиста - это норма.

Что касается лечения, то известно: лучшее лекарство — это правильный образ жизни. Поскольку в нашем как бы аллегорическом примере музыкант правомерно соединен с произведением, то и лечение здесь будет через понимание. Психотехника наиболее точно должна пониматься как техника общения педагога с учеником. Общения ученика с музыкальным произведением. И здесь важен внутренний мир этой музыки. Музыкальное произведение — живое, пульсирующее, одухотворенное волей и фантазией исполнителя явление. В нем много субъективированных слоев. Общение в этих ”измерениях” в контексте органичного мастерства, формирование замысла и умения перенести его на ту общность, которую теперь представляют собою соната и музыкант, - это и есть путь к той мере совершенства. Здесь артист честно и открыто движется навстречу смыслу.

Сила чувства и сила звука

В.: Эмоциональная отзывчивость на музыку понимается нами как всестороннее ”оформление отношений” музыканта с произведением, как окраска его деятельности особым пристрастным тоном, как выделение музыки вообще из всяких видов деятельности. Не обедняем ли мы эмоциональную сторону натуры музыканта? Может быть, еще какая-то особая функция

свойственна эмоциональной стороне музыки и музыканта? Не входит ли эмоциональная отзывчивость в те или иные приемы ”психотехники"?

О.: Действительно, у эмоциональной отзывчивости есть многие другие возможности. Вот что в этом явлении не исследовано.

Исполняемая музыка, как известно, в той или иной мере окрашена нашим чувством - отношением. Но не просто окрашена. Чувства в сущности представляют один из пластов энергетического обеспечения. Можно назвать эту энергию тонкой и отнести ее к психотехнике. Так, в музыкальном исполнении существует некое соотношение между силой звука и силой чувства. Для практического музицирования это очень важно. В определенных допущениях эту закономерность можно выразить так: мере чувства должно соответствовать столько же или меньше меры звука.

В.; Да это имеет прямое отношение к характеру ”сильной игры"!

О.: В том-то и дело. Когда звука больше, чем чувства, получается крик, стук, прорыв сил нехудожественного порядка. Когда же некая доля силы чувства остается внутри, то есть звука во время игры было меньше, чем вызвавших его чувств, тогда успевает возникнуть, ”настояться” понимание.

Всякая исполнительская мощь: сила, громкость, большой объем звучания - все это должно опираться на определенный внутренний энергетический запас. Все должно быть обеспечено количеством энергии внутреннего замысла.

Можно это положение проиллюстрировать примером из жизни. Вы завариваете чай. Наливаете из заварного чайника в чашки. Потом доливаете в оставшееся количество заварки кипятку - и чай не теряет своего качества. Но если вы выльете из заварного чайника сразу всю заварку, то потом сколько ни доливай, ничего не получится - надо начинать все сначала. Этот пример подходит к нашей ситуации с энергетическими тратами во время игры.

В частности, во время репетиционной работы, когда педагог хочет развивать и психологическую сторону деятельности музыканта-ученика, он может показать ему, как истраченная на одну фразу энергия чувства, может источить весь ваш запас эмоций, и следующую фразу играть будет нечем. Останется только ”давить”, ”кричать” и т. п. А должно остаться столько энергии, сколько надо для быстрого увеличения художественных сил, необходимых для нужд следующей фразы.

Здесь можно увидеть, что эмоциональная отзывчивость,

обыденная эмоция, поставленная в художественные условия умного отношения, становится не только энергией чувства, но и краской, тоном, тембром отношения. Так реально появляется выраженность, то есть качество. Сила звука становится музыкальной, иначе говоря, художественной только в соединении с качеством. В противном случае она мало чем отличается от энергии, выдаваемой звуковым генератором.

В.: Значит ли все сказанное, что в данном контексте эмоции, обыденные чувства имеют отношение к содержанию, к смыслу исполняемого произведения и к личности исполнителя?

О.: Качества, о которых говорилось, примененные точно по назначению, дают художественность. Способы их выражения - личностные. Иначе говоря, каждый музыкант безотчетным образом умеет (должен научиться, если не умеет) ”выводить” внутренние переживания вовне. Каждый это будет делать по-своему. Поэтому я говорю, что ”вывод” чувств и их соединение с силой звука уникальны, так же как почерк или неповторимость черт лица.

В.: А как быть, если музыкант играет пьесу масштабного характера, где много ”громких” мест и нужна сила звука? А он с утра преподавал, потом выяснял отношения на кафедре, потом консультировал кого-то и лишь потом предстал перед неотвратимостью концертного выступления? Чувств, очевидно, поубавилось...

О.: Действительно, случается, что у артиста состояние неудовлетворительное — чувств явно мало, тонус низкий, настрой небоевой. Отказаться от выступления не всегда возможно, наверное, и не нужно. Надо играть или петь в таком состоянии и таким человеком, каким вы есть в этот момент жизни. Но здесь особенно осторожно надо обращаться со звуком, ибо велико желание компенсировать силой нехватку чувств. Задача усложняется, но не отменяется. Все тонкости интерпретации надо строить на небольшой силе, но тем тоньше возможности выразительности — дело ведь и в относительности различий этой энергии, а не только в абсолютной мощи...

В.: Это многое объясняет. Но что делает педагог, когда его ученик играет громко, но достаточно бестолково, то есть стучит по инструменту, а в вокальном классе - попросту кричит?

О.: Он начинает разминать ученику плечи и говорить о зажатости, о необходимости расслабиться и т. п. Все это на самом деле имеется. Но часто не зажатость причина громкой и бестолковой игры, а применение древнего плохого правила: ”сила есть — ума не надо!" Зажатость — это следствие злоупотребления силой звука перед чувством. И потом - лучше убавить

масштабность и силу в исполнении, но сохранить пропорции в динамику и выразительности, чем силой, не обеспеченной мерой чувств, обесценить концепцию и выступление в целом.

МОМЕНТ ЧЕСТИ И НРАВСТВЕННОСТИ

Художнику надо отказаться от иллюзии быть показательно добреньким для всех. Это — потеря индивидуальности, своеобразия своего голоса и манеры. Доброта всеобща, во всяком случае, это более высокая сфера — родовая. Демонстрация нравственности в служении искусству мешает индивидуальному выявлению, сохранению и воспроизведению себя как художника и всегда выглядит, как специально организованный жест.

В.: Однако хорошо известна замечательная русская традиция, когда всякий крупный художник был воспитателем народа. Среди музыкантов можно вспомнить и Антона Рубинштейна, и Римского-Корсакова, и практически всю ”Могучую кучку", и Танеева, и Мясковского, Шостаковича...

О.:, Но отнесемся к этому со строгостью и честностью. Какова реальная форма воспитания народа академическими музыкантами? Художник как воспитатель народа находится в дистанционном отношении с ним. А само ”контактное” сближение еще не говорит о болении сердца просветителя о своей стране. Мало ли мы сейчас видим на телеэкране выступающих корифеев? Очень много. Но редкие из них являются настоящими воспитателями, хотя телевидение дает принципиальную близость контакта, то есть формально условия есть.

И те правильные речи, которые произносят мастера, порою безупречно остроумно и даже афористически, выдают их как представителей элитарных объединений, совершенно не заинтересованных, чтобы талантливый юноша, скажем, из класса другого педагога той же консерватории, стал лауреатом. Или выступающий теоретик более предпочитает прославить свои достижения и достижения своих учеников, благодарно следующих его концепции, чем высказать протест против управленческого гнета, погубившего его талантливого коллегу.

Художник находится на расстоянии от народа. Но это расстояние не превышает, так сказать, расстояния до сердца. И этого расстояния вовсе нет, когда вступают в силу сами произведения художника, написанные с думой о народе, с любовью к нему.

Музыкант-исполнитель - тоже художник без всяких оговорок. Он тоже должен с необходимостью развивать уникальность своей личности, но делать это там, наверху, где человек проявляет себя как родовое существо, то есть, философски говоря,

рефлектирующее и трансцендирующее.

В.: В чем же здесь проявляется аспект нравственности?

О.: В том, что и рефлексия, как отношение к своему способу жизни в музыке, как расщепление, отличие меня от исполняемого мною произведения, и трансцендентальность, то есть преодоление пределов наличной ситуации, собственной усталости, возможностей инструмента, школы, установок, причин, из-за которых я выступаю, - все это совершается художником, осознавшим, за счет чего и кого он это делает. Насколько музыкант бескорыстен в своих "выходах в космос", настолько он и нравствен.

Если он, выступая, движим целью иной, чем сам музыкальный замысел, и в тайниках души держит десяток претензий (от размера своей концертной ставки до возмущения, почему на юное дарование, выступающее неустойчиво, а то и просто ошибочно, приходят сразу полтора зала, а на его программу собирается две-три сотни человек и т. д.), то он корыстен, хотя защищен на некоторое время своими регалиями.

В.: Когда, собственно, приходят соблазны и аппетиты музыкантов? Когда престиж становится двигателем развития и целеустремленности — уж не в годы ли ученичества и не педагог ли тут "закладывает мину" в характер своего ученика?

О.: Маленькие уступки своей чести как-то незаметно приживаются в классе и в жизни педагога. Но вопрос необычайно сложен. Возьмем так хорошо представленный в советской музыкальной педагогике интерпретационный подход. В чем здесь таится опасность? Она приходит тогда, когда педагог — знаток музыки и мастер интерпретации - не хочет ни с кем делить успех своего ученика. "Мой ученик" - это означает, что я его научил тому, как подойти к произведению, я показал высоту подхода..." Это — моральный уровень.

"Я не люблю, - говорил один сверхвыдающийся педагог, по воспоминаниям его выдающейся ученицы, — когда мои указания не выполняются и ученик приходит на урок, не сделав того, что я советовал ему относительно этой прелюдии Шопена. Ведь я играл, показывал и приводил доводы..."

С этим учеником такой педагог занимается вообще, очевидно, "на дистанции", сдерживая свое отношение. Занимается не досконально, не окончательно заинтересованно, экономя свое время, участие, талант "диагноста музыкальных болезней", — независимо от таланта ученика. Хотя этот педагог — человек добрый — и признает ученика и не отказывается от него.

Когда же педагог выступает главным образом мастером воспитания художника, испытывая, напрягая, изменяя, закаляя и

развивая личность ученика, всю его жизнь в связи с постигаемой музыкой, а уж потом — знатоком музыки и мастером интерпретации, - это нравственный уровень творческой работы.

В.: Есть ли необходимость здесь разводить эти слитые в нашем обиходе понятия ”моральный и нравственный"?

О.: В таком тонком деле, как искусство, видимо, надо. И вот почему. Маленькие компромиссы, частичная нравственность - уступки в альтернативных ситуациях — приводят молодого человека к торжеству морали ”не пойманный - не вор!” Мораль относительна, нравственность абсолютна. Один из героев романа Курта Воннегута ”Колыбель для кошки”, фашистский врач, уничтоживший десять тысяч человек в концлагере, скрылся от суда и решил вылечить такое же количество людей, полагая, что тогда он примирится с действительностью. Даже если бы он вылечил в десять раз больше, — чем он расплатится с загубленными душами и их родственниками?

Я говорю о том, что компромиссы не покроются в структуре одной личности примерным поведением. Они так и останутся субъективным преступлением. И здесь проходит граница между моралью и нравственностью. Homo moralis — человек, выполняющий правила, установленные другими. Моральные правила даны извне, придуманы, разработаны кем-то. Они всегда безупречны, но служат интересам классов, школ, социальных групп и прочее. И в этом смысле мораль часто может быть безнравственна. Своих родителей обманывать нельзя, а чужих — можно.

В.: Разве это правило всеобщее?

О.: Мораль порочна тем, что за выполнение ее правил полагается награда. Она замаскирована: от повышения званий, перемещения по должности до поощрительных поездок на работу за границу.

Нравственность, как правило, порождается самой личностью, идет из ее глубин. Вот два незапятнанных человека. Один из них не берет ничего чужого, потому что знает — это наказуемо, а если ненаказуемо, то можно и присвоить чью-то вещь. Второй не берет потому, что у него вообще нет органа воровства. Он, глядя на какую-то привлекательную вещь, вообще не представляет ее объектом присвоения, наживы, улучшения своего материального положения.

В.: Иногда педагог не только считает, но и убежденно повторяет на педсоветах, что его ученик неспособен, неталантлив. Может ли эта ситуация быть рассмотрена с точки зрения нравственности?

О.: Здесь педагог закрывает каналы развития и своих

отношений с учеником и собственно развитие ученика как художника. Одновременно открывается опасность для общения на уровне смирения. Закрывается перспектива для свободы, но открывается для нищенства и покорности.

Щемящая ситуация, когда дело происходит в музыкальной школе, и ученик уже приручен педагогом и воспринимает его как единственного учителя и главного наставника в музыке.

Нравственное нарушение педагога в том, что он позволяет себе приручить человека, не относясь к нему как к человеку, то есть как к универсальному и всемогущему существу, хотя эта универсальность и не проявилась еще в материале музыкального поступка...

В.: Если и приводить окончательные доводы в этой сложной проблеме, то ни современная педагогическая и вообще художественная ситуация, никакая другая не дадут возможности этот вопрос решить. Художник (всякой специальности) может скрыть свои нравственные издержки. Жизнь такова - она может позволить все, но только не возможность быть святым. Ведь говорил же Сомерсет Моэм: ”Человек всегда приносит истину в жертву своему тщеславию, удобству и выгоде. Он живет не истиной, а фикцией, и порой мне кажется, что все его высокие порывы — это попросту стремление придать видимость правды тем выдумкам, которыми он льстит своему самомнению” [16].

О.: Пусть так. Но педагог — человек ответственный за нравственный ”прирост” общества и в частности его художественной стороны — должен знать, какое преступление он изо дня в день совершает. И пусть с оглядкой пеняет на бездейственность семьи и бездарность школы.

В.: Нравственное и художественное. Где-то здесь есть точка соприкосновения. Что нам может сказать педагогика по этим сложным вопросам? Что такое нравственно-художественный рост ученика? Как ученик постигает художественные ценности?

О.: Можно сказать о нескольких моментах. Подлинное постижение ценности музыкального произведения может случиться, когда:

— педагог смог отсечь излишне высокопарное и запредельно низменное в отношении ученика к музыке. Музыка в его классе стала живой, одухотворенной. Отношения ученика с произведением не субъект-объектны, как в общеобразовательной школе, но - межличностны. Попросту говоря, педагог показал или внушил ученику равноправие музыкального произведения ”среди людей", подразумевая в то же время высокую духовную ценность музыки;

- педагог приблизил ученика к музыке, воспитал его, доверяя

ему ценность музыкального произведения (предполагая, что ценность ученика не меньшая).

В.: Что же такое художественная равноценность личности?

О.: Это как раз то, на основе чего может произойти постижение ценностной стороны музыки. Кто художественно равноценен исполняемой музыке? — Человек, обладающий ”инструментом эстетического суждения” о мере совершенства (это не словесное суждение, а сущностное действие в музыкально-личностной сфере). Человек, обладающий эмоциональнохарактерологическим запасом, то есть возможностью наделять чертами, близкими человеческому характеру, музыкальные объекты, тем самым антропоморфизируя, субъективизируя и персонализируя их. Это - конкретное обладание эмоционально-эстетической культурой. Последняя зависит от запаса эстетических эмоций во внутреннем опыте.

Еще один момент постижения художественной ценности: педагог развивает в ученике метафорическую способность, помогающую наделять художественно-характерным качеством время. И здесь мы даем ему чувство формы - соотношение темпов и кульминаций.

В.: Не совсем понятно, что же здесь художественного?

О.: Художественное здесь - синоним личностного. Наделить движение чертами характера. Движение не просто - быстрое или медленное, со всеми оттенками, но: спотыкающееся, тормозящее, радостное движение, с сомнением, тревожное, обреченное, неудержимо-тягостное и т. п. Наделение характерным качеством пространства музыкального звучания - это личностная дистанция с высоты. И в этом заключается равновеликость личности музыкальному произведению...

В.: Дистанцию с высоты можно понять многозначно. Что конкретно имеется в виду?

О.: Человек находит в себе то, что роднит его со всеми людьми на большой высоте, - находит в себе, так сказать, родовые свойства, рефлексию, трансцендентальность (выход за пределы наличной ситуации), осознание своей правды и другие высокие вещи... Вот на этой высоте он роднится с музыкой - наделяет художественным смыслом пространство, дистанцию. И действует он, осознавая свое право, свою правоту, беря на себя ответственность за музыку и ее представителей (вот нравственный аспект!). Как у Осипа Мандельштама:

Я к губам подношу эту зелень -
Эту клейкую клятву листов,

Эту клятвопреступную землю:
Мать подснежников, кленов, дубков.

Вещи, предметы и явления, имеющие для всех отчужденный смысл, для поэта - личные, близкие, родные.

(Если, к примеру, у лидеров производства было бы такое отношение к природе, какое мы видим у некоторых художников-музыкантов, поэтов, писателей, - вряд ли они стали бы губить реки, леса, озера и отравлять нашу среду обитания, - скорее бы оставили свою работу, видя безвыходность ситуации...)

Это - основа эстетической и этической позиции художника любого профиля, в том числе и музыканта. Задача педагога, следовательно, - воспитать личную привязанность ученика к миру. И только с этого момента он сможет войти в особый контакт со своей сонатой как с природой, как с близким человеком...

Об искренности

В.: После того как Лев Толстой воскликнул: "Искренность, искренность и прежде всего искренность!" - искренности не прибавилось. Но она стала проблемой в искусстве. И всякий крупный художник никогда не считал себя свободным от нее. А что музыкант-исполнитель? Композитор? Касается ли их эта проблема?

О.: Одной наблюдаемой особенностью искренности является соответствие между мирами - внутренним и внешним. Это хорошо видно в диалоге. Говорю именно то, что думаю — искренность. Сознательное расхождение между задуманным и сказанным — дипломатия. Думаете об истинном положении вещей, а говорите так, чтобы выиграть спор, — политика. Выигрываете — талантливая политика. Но — неискренне. Неискренне, когда разногласие между верным пониманием и неверным толкованием происходит из-за личных интересов, в свою пользу или ради общего дела. И если это — обман неискушенных людей, а то и воспитанников, познающих жизнь, - эта неискренность приближается к преступлению.

В.: Искренность в искусстве...

О.: ...мало чем отличается от жизни. Вот музыкальное поведение — отношения между автором и исполнителем. Диалог. Часто - без личного присутствия автора. Исполнитель воссоздает авторский текст за композитора. Эмоционально окрашивает его за автора - воссоздает авторский эмоционально-эстетический образ и отвечает ему своей эмоциональной реакцией.

Опасность солгать может возникнуть в каждом диалоге. И это необязательно планируемая ложь. Слабость, непосильная задача, непонимание в конце концов тоже кончаются неискренним музыкальным поведением: ”Берите меня таким, каков есть!”, ”Лучше не могу”, ”Я сделал все что мог” — вот оправдательные лозунги при неискренней игре.

Опасность неискренности заключена уже в замысле. Если музыкант не верит в реальность внутреннего мира композитора, в реальность подтекста, то на слух все будет восприниматься фальшиво. Если только говорить о ”героях”, образах, ассоциациях, но ”не видеть” их во время игры или работы, - тоже будет фальшиво, даже и при безупречной интонации...

В.: Искренность, таким образом, задевает или даже создает некий симбиоз содержания с нравственностью.

О.: Получается, что нужно признать некую субъективность музыкального произведения (”Музыка тоже человек!” - сказал один первоклассник). Искренность — межчеловеческое свойство. И в искусстве искренность остается такой же. Только второй человек, собеседник возникает в самом произведении. Вот вы порождаете такого Буратино, наделяете его жизнью и... тут же обязаны быть искренним перед ним. То есть — перед собою.

Испытание на искренность вам устраивает каждый слушатель, к которому вы обратились...

В.: Есть ли более или менее точный индикатор искренности в музыкальном исполнении?

О.: Есть - эстетические эмоции и настроения. Играет музыкант бедно, без настроения (конкретного), без эмоциональной программы - доморальный уровень. Судить его нельзя, можно только пожалеть. Он не ведает, что творит, и потому - безгрешен. Но не развит. Он вне художественной действительности. Его надо учить.

Играет насыщенно (по настроениям), нечто выражает, старается, но то, что выражает, расходится с тем, что есть в этих звуковых конструкциях. Значит - неискренне. Как это утвердить?

Анатоль Франс говорил, что правда обладает такой силой сцепления, какой нет у лжи, — в музыке это ”работает” еще лучше, чем в литературе, но на эмоциональном уровне (не путать с темпераментом и обыденными эмоциями, с которыми мы уже разобрались).

В.: Искренность в музыкальной педагогике, очевидно, не имеет никакой специфики. Здесь все так же, как и в педагогике искусства или даже в общей педагогике...

О.: Возможно, это и так. Стоит обозначить контуры этой проблемы применительно к отношениям в музыкальном классе.

Искренность как моральная сторона понимания в музыке. Вы поняли суть содержания — образовался подтекст произведения, связанный с вашим внутренним миром. Теперь не разойтись со своими мыслями в передаче. Не обманывать себя, не идти по линии наименьшего сопротивления. То же самое - в отношениях с учеником.

Искренность в учебной работе. Видите, что ученик может нечто, чего не можете вы. Искренне — этому с радостью у него научиться. Лгать — делать вид, что это вам хорошо знакомо, думать о престиже и так называемом авторитете. Поучиться у ученика — шанс на хорошее взаимопонимание.

На ложь уходит больше времени, чем на усилия искренности. Но ложь легче и удобнее педагогу? И к тому же — привычнее.

Лукавящий педагог может воспитать только лукавого ученика с избытком дипломатичности как в отношениях, так и в игре.

Плохая игра — уличение в неискренности или в сокрытии. Главные выводы относительно своего поведения должен делать педагог. Педагог в конце концов способен простить ученику лукавство, невыученные уроки, невыполненные его указания. Но редко у кого хватает мужества простить ученику то, чему он нас научил... Бывает и ненависть к собеседнику за откровенность, за настаивание на своей концепции, за новые технические приемы (если он при этом не приговаривает, что он ваш ученик)...

Редко педагог не знает, что делать с проблемами ученика. Но он знает, что решать эти проблемы — трудоемко и долго, а по сравнению с теми блестящими перспективами, которые открываются в работе с ”готовыми” до-лауреатами, проблемный ученик выглядит как ”тормоз"... И потому педагог отделывается, откупается от ученика либо незаслуженно хорошей оценкой, либо заниженным заданием, либо вздохами и сетованиями на его проблемы как неразрешимые. Везде — ложь.

Ученик при искреннем отношении к нему — ”любовно утвержденная конкретная действительность” (М. М. Бахтин). Неискренность — это экономия сил, равнодушие, отказ от поиска, отказ от обещаний идти путем наибольшего сопротивления, отказ от творчества...

Как мы видим, проблем здесь совсем немного. Разве что каждый тезис требует начать жизнь с начала...

УЧИТЬ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

В.: Личность педагога-музыканта. Много и часто в кулуарах говорилось о том, что трудно совместить в одном лице выдающегося музыканта и педагога. Хотя практически все большие музыканты преподавали. Но все же не все. Что же мешало некоторым большим художникам делиться опытом?

О.: Не преподавал С. В. Рахманинов, очень недолго учительствовал А. Н. Скрябин, не преподает С. Т. Рихтер. Наверное, можно было бы еще найти имена великих музыкантов, для которых педагогика не представляла интереса. Дело здесь, возможно, вот в чем. Выдающееся музыкальное исполнение предполагает большой интерес к произведению, к автору и связано с серьезной работой над внутренней сферой своей личности. Музыканта поглощают контакты с авторским миром, с первопричиной образа; вообще проявляется личное отношение ко всей символической глубине. Мысли исполнителя прорываются в бездну неизведанного, особое значение для него начинают принимать тонкие, интимные связи с бесконечностью. Музыкант-поэт преодолевает определенность нотного текста, самой музыки. Он становится больше музыки, прорываясь вверх и в глубину...

Здесь еще нет связи с нравственной способностью, открывающей такое же особое отношение к музыке у другого человека. Мы едва ли можем требовать от великих музыкантов еще и иной щедрости, кроме той, что нам удается услышать в их интерпретациях.

А сами достижения выдающихся музыкантов еще не связаны с самоотдачей — ни автору, ни музыке, ни ученику. Вот почему чем крупнее концертирующий музыкант, тем необычнее его педагогический дар и тем обычнее в нем отсутствие интереса к педагогике.

В.: Является ли это одной из причин появления в курсе музыкального вуза таких специальных дисциплин, как музыкальная психология и музыкальная педагогика? И на самом ли деле можно профессионального музыканта сделать еще и профессиональным педагогом?

О.: До сих пор пока не удается. И никто не отрицает, что выпускник консерватории весьма наивен в собственно педагогических вопросах. Да и курсы эти редко читаются, и интерес к ним весьма низок. Причин тому много, хотелось бы рассмотреть самую экзотическую. И такой причиной, по-моему, является то, что изжила себя форма. Я имею в виду, что жанр лекций, где последовательно и добросовестно излагаются факты,

система, контекст проблемы и прочие полезные, нужные и неоспоримые вещи, во всяком случае для студентов-музыкантов, устарел.

В.: С этим трудно согласиться. Лекция, в которой хорошо подобран материал, аргументированы все резкие аспекты проблемы, взвешено то новое и конфликтное, что задумал лектор... Как это может устареть?! К тому же, если лектор говорит заинтересованно, владеет живым, ярким языком — вопрос о жанре вообще снимается. Читайте интересно — и вас будут слушать.

О.: Имеется в виду не только моральное устаревание. Не о подаче материала и не о производимом впечатлении на слушателей идет речь. Вопрос надо бы поставить так: что остается в сознании и памяти студентов? Понимают ли они, о чем так старательно рассказывает педагог? Способна ли вообще информация — новые знания — оказать на них какое-то действие? Разве они (студенты) чего-нибудь не знают в музыкальной педагогике? — Знают практически все, о чем мы говорим, Знают в том смысле, что слышат, о чем идет речь. Но я бы усомнился в том, что они понимают, о чем идет речь.

В.: Не слишком ли запутанно получается? Что значит - не понимают? Я понимаю содержание сообщения, которое вы делаете. То есть слышу, о чем вы информируете.

О.: Слушаю, но не слышу. Понимать до конца значит и принимать. Когда вы воспринимаете наш разговор как то, в чем вы нуждались, чего вам не хватало для ясности, в чем, как вы радостно отмечаете уже во время слушания, есть недостающее звено, снимающее ваши сомнения и прочее, тогда вы по-настоящему и понимаете.

Понять - значит и измениться самому на величину той истины, которую услышал и принял.

Запоминается мысль сразу и легко, и это... самое несущественное. Но существенно, если мысль присваивается, становится качеством личности, элементом ее роста.

Жан-Поль Сартр говорил, что он понимал и не понимал Карла Маркса, поскольку в его жизни ”Капитал” ничего не менял. Но потом, когда он нашел в своей судьбе нечто общее с пролетариатом, — он основательно понял, что хотел сказать К. Маркс.

...Так вот, я считаю, что такого понимания на лекциях по психологии, музыкальной педагогике или другим информационным дисциплинам добиться нельзя.

В.: И все же, какие у вас конкретные претензии к этому старинному способу отношений студентов и знания? Испокон

века профессор говорил, а студенты слушали; что интересно или нужно — записывали. А потом в срок сдавали... или проваливали, но это — как у всех студентов мира.

О.: Во-первых, предмет, который не является специальностью, в известном смысле навязывается, дается извне. Есть в расписании — иди и слушай, ты обязан это делать.

Во-вторых, лектор назначается, а не выбирается. И даже когда с курсом или дисциплиной студент-музыкант примиряется, решает: "Нужно прослушать что-нибудь из этой науки", — то личность педагога может стать препятствием на пути познания. Попросту - не подойти стиль, манера, компетентность (по мнению студента). Впрочем, это не относится прямо к жанру лекции.

Самое большое препятствие — лектор не учитывает личности студента. Большие и средние потоки не позволяют выяснить, что за человек тебя слушает. Значит, подход будет формальным: "Я передаю то, что должен передать, и не знаю, принимаете ли вы это или нет. А на экзаменах узнаю, что именно вы запомнили". Да и установить во время проверки, понимает ли студент, о чем говорит, — педагог тоже не успевает выяснить. Порою он и не собирается этого делать. Большая часть сказанного на лекциях "уходит в песок", если студент не конспектировал, и повторяется, как чужая, внешняя информация, если он записывал что-то. Заметьте — работает только память, а нужно, чтобы работало мышление!

Лектор ощущает себя в начальственном положении по отношению к слушателям. Он хочет - они должны...

В.: Так ли это? Лектор стоит в освещенной части аудитории, в том смысле, что проявляет себя в реальном поступке рассказа. Он уязвим, хотя и говорит менторским тоном. Он ведь может ошибиться, может ослабить внимание, может потерять нить воздействия на аудиторию. И когда происходит одностороннее монологическое общение (студенты находятся в полной безопасности), тогда они судят, осуждают, обсуждают ...

О.: Вот именно - начальственное положение тоже формально. По положению, лектор руководит процессом. Подразумевается, что он расширяет знания студентов, вот сейчас, актуально. Но он ведь ничего не может сделать, если они не принимают сообщение. Заставить принять сказанное как нечто нужное, долгожданное никакой лектор не в состоянии. А если к тому же он относится к передаваемому материалу как к информации, не связанной с ним лично, то здесь мы получаем полную картину формального, внешне правильного процесса: "Я должен был вам рассказать эту тему, вы должны были ее так или иначе усвоить". Кроме всего этого, материал дается слушателям в жестком,

формализованном виде. Он не содержит открытия, рожденного самим отношением здесь, на встрече со слушателями, — нет творчества.

Есть еще одна сторона дела, связанная с особенностями жизни и работы именно музыкантов-студентов. Их отношение ко всяким теоретическим курсам обусловлено, я бы сказал, трудностями теоретического познания. Ведь большую часть своей сознательной жизни они (кроме теоретиков) проводят в практических занятиях на инструменте, в музыкальной игре. Это — духовно-практическая деятельность. Она совершается с минимумом теории и с максимумом чувственной практики. Все: и разбор, и репетиция, и концертная игра — это деятельность не теоретическая. Отношение к миру, людям, к жизни вообще оформляется через эмоционально-образную деятельность, через музыкальную игру. Жизненные ценности также формируются под негласным влиянием музыкальной деятельности, которой отдана большая часть всего жизнетворного активного времени.

Вывод: ведущим по отношению к жизни, познанию у музыкантов является чувственно-практический способ. Многие стороны его не осознаются, но обильно окрашиваются эмоционально. А вот теоретические возможности студентов-исполнителей очевидно меньшие, чем у их коллег — теоретиков, для которых вообще почти все вузовское обучение строится на информационном уровне.

Это условие должно учитываться в научных разработках, в подходах к теоретическим курсам музыкальной вузовской программы.

В.: Каким должен быть выход? Как сменить жанр, если на самом деле это необходимо?

О.: Надо еще раз уточнить, что речь идет пока только о курсе ”музыкальная педагогика” или ”музыкальная психология”.

Исходить надо из того, что главнейшим требованием здесь выступает понимание. Стало быть, и долгосрочное усвоение материала наступит, когда ”заденет за живое”. Нужно подлинно живое общение. Живое со всех сторон. И материал, который читает лектор, должен им переживаться как личностно значимый. Он это личное отношение делает формой, сцепляющей все сказанное. И обращаться педагог должен не к абстрактной аудитории ”исполнительских факультетов” а к живым индивидуальностям и получить от них сообщение, что они живы и участвуют в обмене знаниями.

И равноправие в ответственности перед материалом должно быть. Это проявится в обсуждении высказываемых идей. И тогда ”заработает” ваше новаторское содержание. Обсуждение

предполагает свободу, и потому необходимо подлинное общение, равноправие. И только в этом процессе общения устанавливается поле относительно устойчивого содержания и заинтересованности. А то ведь годами переливаем из пустого в порожнее, и это всех устраивает...

В.: Но ведь разрабатываются целые концепции музыкального образования, претендующие на то, что наконец-то создается умная, гибкая, современная система в области музыкального искусства.

О.: В концепции музыкального образования речь обычно идет только о содержании курсов, о том, что надо изучить. Нет ничего легче — наметить, что хорошо было бы знать и уметь. Между тем польза даже от самого лучшего курса может быть нулевая, каким бы жестоким ни был контроль знаний. Потому что в него не ”закладываются” форма и способы подачи.

Этот недостаток врожденный, как порок сердца. И никто не знает, как к нему лучше подступиться: устроить щадящий режим (например, уменьшить группы студентов) или ”сделать операцию” - задаться целью и разработать, наконец, множественные гибкие методы по информационным дисциплинам.

В.: А что это, собственно, такое — гибкие множественные методы в музыкальном вузе или училище?

О.: Предположим, всем ясно, что будущий педагог музучилища, а теперешний студент консерватории, должен знать возрастные особенности подростков - основной контингент училища. Эта тема должна читаться ему по психологии и по педагогике: ”Подростковый возраст и обучение музыке”. Эту нужную тему можно прочитать многими способами. Но среди них есть такой, который более всего подходит к данной теме. И в отношении этого метода нам известно, что именно им поданная тема останется в опыте студентов не только как кратковременная информация, но и как умение диагностировать подростка в музыкальном классе, принимать решения по его проблемам и т. д.

В.: Как же можно подать эту тему?

О.: Можно прочесть классическую лекцию с перечислением всех ключевых признаков. (Формальный вариант. Быстро забудут и ничего не будут уметь.)

Можно устроить деловую игру по этой теме, где часть студентов будут методистами, а часть педагогами и кто-то один подростком. И, воссоздавая ситуацию урока по специальности, провести ”открытый урок”, где ”педагог” совершает и правильные и ошибочные действия по отношению к подростку-музыканту, а

остальные участники выбирают нужные действия, ответы, классифицируют их и т. п.

Можно свойства подросткового возраста включить в жизненную историю какого-нибудь знаменитого музыканта и воссоздать биографию этого периода в отношениях со сверстниками, учителями-музыкантами, родителями и т. п.

Можно эту тему рассмотреть в виде интервью с "представляемым" великим музыкантом (театрализация), задавая ему вопросы (точно отобранные в соответствии со свойствами и особенностями его подросткового возраста) , и, осмысляя ответы, обсуждать их и т. п.

Творческий педагог должен владеть этими способами, формами. Важно также знать аудиторию, и это - существенный корректируемый момент.

Можно предложить такую формулу. Теоретическая тема тогда становится новым, неискоренимым опытом, когда:

- подана в самой удобной для этой темы форме,
- самостоятельным "проникающим" способом,
- скорректированной уровнем аудитории и усиленной ею. Например, педагог использовал комплекс несовершенства студентов-оркестрантов относительно индивидуального концертирования и предложил им компенсировать это особыми психологическими умениями и знаниями.

Итак, формула понимания (П) :

Адекватная форма (Фа), помноженная на самостоятельный способ (Сс) и скорректированная, то есть деленная на уровень аудитории ($У_а$) :

$$\frac{Ф_а \cdot С_с}{У_а} = П$$

Если к этому добавить еще новаторское содержание темы или вообще всего курса, добытое в исследовательской работе самого педагога или его сотрудников, то тогда можно говорить о продуктивном воздействии на опыт студента, формировать этот опыт не только как развитие музыканта-исполнителя, но и как педагога-мастера.

В.: Но можно ли вообще планировать новые гибкие педагогические технологии в вузах, традиция преподавания в которых сильна только в части неизменности методов воздействия и стремления отметиться лауреатами конкурсов?

О.: Тогда уж нужно планировать все... Подобно тому как сельское хозяйство должно планировать непогоду и рассчитывать урожай не в чистом виде, как в вакууме, а в совокупности природных условий - дождей, ураганов, наводнений, засух

именно тогда, когда они некстати (а управлять ими не умеют). Подобно этому музыкальное образование нужно планировать вместе и в связи с ”катастрофами”, учитывать и удерживать те сверхпроблемные ситуации, которые будут мешать планомерному развитию и постепенному воспитанию новой генерации. К этим стихийным бедствиям нужно относить не только беременность студенток, но и личные неурядицы педагогов и аспирантов: депрессии, пропуски занятий, уходы учеников из классов своих педагогов, отставание педагогов в понимании ситуации воспитания; срывы экзаменов, возвращение прав студентам, отмену ненужных дисциплин и введение новых (но тоже ненужных), неискренность педагогов и администрации в отношениях друг с другом и студентами, провалы на конкурсах и многое другое...

Приложение 1
ЗАКОН РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ

Принципы

В.: Все ключевые моменты изложенных проблем можно иметь в виду как принципы музыкальной педагогики: возможности педагога в музыкальном классе, опыт музыканта-исполнителя, проявленный в необратимости концертного выступления, цементируют область музыкального искусства в живых моментах ее динамики. На самом деле главенство личности в подходе к музыкальному произведению и к ученику, преимущества диалога, включая также и общение с музыкой, артистизм как способ проникновения в подтекст и в скрытую часть отношений педагог - учениц, объединяющая сила музыкальной игры, справедливое установление места профессионализма во всей сложности процесса постижения музыкального искусства, мера духовности и многое другое, о чем шла речь, — все это есть принципы, то есть те основы, на которых зиждется музыкальное искусство, рассмотренное нами в предложенном аспекте. Достаточно ли этого, чтобы подвести итоги диалогам и поставить финальную точку?

О.: Диалог - такой жанр, где точка может быть поставлена в любом месте. Будем считать, что мы ее уже поставили в конце предыдущей главы. Это формальный момент. А разговор продолжается. Из-за невозможности упростить изложение весьма важных проблем, мы их выносим в приложение, где наиболее упорные из наших читателей могут с ними ознакомиться.

Что же касается той системы принципов, которая развернулась перед нами, то представляется, что она нуждается в сжатии, в концентрированности. Однажды эта работа была уже проделана [17], и принципы сконцентрированы в таком виде:

1. Центром музыкально-педагогического процесса является личность ученика (а не музыкальное произведение, не заботы об искусстве, не его личные претензии и т. п.).

2. Развивать личность ученика может только развивающаяся личность педагога.

3. Музыкант становится художником тогда, когда научается включать в свою игру отношение к себе, к другим лицам и к окружающему миру. С другой стороны, это говорит о том, что он овладевает порождающим способом, то есть вступает в диалог с

автором. И, прибавив к авторскому свой эмоциональный замысел, синтезирует новое качество - ”извлекает” из деятельности концепцию. Может быть, прояснят сказанное строчки Бориса Пастернака:

Как некогда Шопен вложил
Живое чудо
Фольварков, парков, рощ, могил
В свои этюды.

В.: Это сведение к трем принципам - последнее обобщение? Можно ли считать его и теорией музыкальной педагогики и в случае необходимости развернуть в практические правила? Ведь само по себе сведение в более крупные принципы еще не выявляет некой руководящей идеи. А в каждом из принципов не выделен тот объединяющий фактор, который делает музыкальную деятельность художественной.

О.: Верно. Необходимо изложить общие закономерности, лежащие в основе художественной деятельности и, стало быть, проявляющиеся и в музыке. Ведь музыка близка нам как область, на примере которой мы эти закономерности выявили.

В.: Речь идет о законе художественного развития?

О.: Но не о законе в самом строгом естественнонаучном смысле, когда мы говорим ”закон природы", а в гуманитарном, культурологическом. Речь идет как бы об образе закона, о правиле, руководящем нами, когда мы развиваем в себе художественное сознание. Вот в каком смысле мы произносим здесь слово ”закон".

Что же касается художественного развития, то оно - предельно широкое поле и его законом не объять. Вместе с тем личность, развивающаяся в художественной деятельности, как бы приобретает то, чего в нехудожественной сфере она приобрести не может. Речь идет о художественном сознании. Тогда и возможно формулирование закона развития художественного сознания (сокращенно — закон РХС).

В.: Что такое художественное сознание и что в психолого-педагогическом аспекте предстоит развивать, занимаясь искусством и, в частности, музыкой?

О.: Художественным сознанием будем считать совокупность внутренних психических механизмов, делающих возможным отношение человека к окружающему миру, к другим людям и к себе как обладающим родственной ценностью.

Почву для формулирования закона развития художественного

сознания мы уже подготовили, размышляя о личности, общении и отношении к другому как к себе и т. п. В самом общем виде закон РХС может быть сформулирован так:

Подлинное развитие художественного сознания (музыканта) может совершиться только при осознании неудовлетворенности и через привлечение личностных возможностей более высокого уровня, чем тот, который на данный момент является ведущим.

В.: Возникает много вопросов. И, первый — как в законе представлены личностные возможности музыканта и их связь с действительностью?

О.: Художественное развитие реализуется в конкретной художественной деятельности на основе личностных смыслов, то есть ”эстетическую точку зрения” вырабатывает вся личность целиком. Личностные смыслы порождаются в исходном противоречии через творческие способы. Эти способы в совокупности составляют ”технику музыканта.

Художественное сознание и, в частности, творческая ”техника", проявляется в общении ученика с педагогом в контексте музыки. Поэтому все приемы отношений можно рассматривать и как технику общения, и как личностную технику освоения художественной деятельности. Значит, есть смысл развитие художественного сознания, закон этого развития, рассматривать как смену уровней сознания. Это даст возможность через овладение уровнями техники увидеть развитие художественного сознания личности музыканта (в нашем случае — на примере музыкально-исполнительской деятельности).

В.: Как можно увидеть действие закона РХС в художественном обучении музыканта-ученика?

О.: Конкретный шаг развития художественного сознания музыканта-ученика происходит:

а) при возникновении личностных препятствий и проблем в связи с подготовкой и исполнением музыкальной пьесы, при появлении неуверенности в себе как в музицирующей личности;

б) неуверенность приводит к осознанию нехватки художнических качеств более высокого порядка, чем те, которыми он владеет в данный момент;

в) осознание уровня своего художественного развития так или. иначе связано с исполнительской техникой; уровень владения этой техникой, осознанный как проблемный или конфликтный, может быть сменен, поднят на более высокий лишь на основе избытка техники;

г) он может быть достигнут лишь через привлечение техники более высокого уровня[18];

д) в том случае, если техникой этого уровня (а также и другими, более высокими уровнями) обладает в совершенстве педагог — гармонически развивающаяся личность;

е) и тогда, когда он находится в непосредственной близости к ученику и в продуктивном диалоге с ним.

В.: Какова идеология закона? И на каких ”точках” он держится, если смотреть со стороны динамики и структуры?

О.: Полученная нами зависимость уровней развития художественного сознания музыканта-исполнителя не является жесткой. Однако существование каждого уровня принципиально благодаря обнаруженным исходному противоречию, самостоятельному способу и репродуктивной и личностнотворческой технике. Кроме того, каждый из уровней так или иначе проявился в истории исполнительства и музыкальной педагогики.

Художественное развитие обладает стратегической и тактической направленностью. Первая заключается в онтогенетическом, прижизненном становлении и развитии эстетической культуры художника (в нашем случае — музыканта-исполнителя). Стратегия как генеральное направление обнимает в основном годы учения и специально организованнного совершенствования.

Тактическая сторона развития представлена в неогенезе. С одной стороны, неогенез — это новая история, современное прочитывание известного музыкального произведения. Всякая своеобразная интерпретация уже многажды исполняемого произведения есть неогенез. Иначе говоря --сообщение произведению таких эмоциональных и образных программ, которые еще не были зафиксированы в социальном опыте искусства.

С другой стороны, неогенез относится и к развитию музыканта-художника. Это — представляемая ему возможность совершить восхождение сразу по всем уровням развития на основе одного исполняемого произведения, то есть пройти путь от ознакомления до совершенного исполнения с высокой духовной отдачей. Но однажды пройденный учеником такой путь (неогенез) не является стойким результатом. Неогенез не решает всех проблем художественного развития музыканта, его истории как художника. Правильнее было бы говорить о том, что неогенез — это момент драгоценного опыта музыканта, правильного отношения к музыке, но еще не гарантирующего стабильного художественного будущего. Попросту - всякое очередное обращение к следующему музыкальному произведению может быть и неудачной попыткой, где все закономерности будут смяты.

Описание уровней

В.: Центральным моментом структуры закона, видимо, является уровень техники, уровень развития и т. п. Что положено в основу уровневости, то есть именно такой регламентации развития художественного сознания музыканта?

О.: Исходный уровень художественного сознания можно выделить, когда:

— обнаружены исходные противоречия этого этапа развития, проявляемые с определенностью, устойчивостью и повторяемостью при всяком исполнении музыкантом художественного произведения;

— с определенностью проявляет себя самостоятельный способ действия, преимущественный перед другими и потому - ведущий;

— мы можем выделить, определить и описать репродуктивную или творческую музыкально-исполнительскую технику музыканта, действующего самостоятельным способом при указанном противоречии.

Когда все эти три составляющие неоспоримо проявляются на наблюдаемом этапе развития музыканта-исполнителя-ученика, тогда мы определяем данный этап как уровень, подлежащий описанию и анализу.

Совокупность исходного противоречия, ведущего способа деятельности и музыкально-исполнительской техники будем считать качеством сознания.

Модальность качества есть его своеобразие, определенное уровнем. Например, семантический уровень развития художественного сознания, предполагающий свою технику, порожденный исходным противоречием и определенный ведущим способом (пальцевая техника, противоречие между ограниченными возможностями мышечной беглости руки и желанием музыканта играть быстро и свободно), составляет модальность музыкально семантического качества сознания.

В.: Что лежит в основе каждого противоречия, определяющего уровень?

О.: Основой противоречия каждого уровня является множественность возможностей в идеальном плане и ограниченность реальных действий. Но причиной выделения каждого уровня в самостоятельный служит специфическое исходное противоречие, так или иначе связанное с качеством (и модальностью) этого уровня, его способа деятельности и исполнительской техники.

В.: А способ?..

О.: ...есть материальная основа звукоизвлечения. Приемы, при помощи которых она совершается осознанно или неосознанно, — это способы. Технологический способ как ведущий и самостоятельный проявляет себя только на самом нижнем семантическом уровне. Этот способ нетворческий. Он представляет собою операции: сличение, сопоставление, наращивание умения элементами новой информации и, наконец, обобщение. Все эти операции совершаются в знаково-звуковом поле на основе звуковой семантики.

На высоких уровнях бытования художественного сознания способ руководится сменяющимися сверхзадачами.

Способы всех уровней проявляют себя как психические механизмы, это их реальность. Психический механизм есть соотношение специализированного представления с его звуковой реализацией.

В.: И, наконец, техника, представление о которой достаточно сильно изменено?

О.: Все виды техники предполагают в качестве фундамента мышечную технику (пальцевую, амбушюрную, ножную и т. д.). Но на высоких уровнях техника — это нечто совсем иное, чем беглость.

Вырастание, переход на более высокие уровни развития приводят к личностной ”технике”. Но это не снимает необходимости заниматься технологией. Как, например, овладение фигурным катанием не снимает необходимости в ходьбе. Однако занятия эти уже обогащены. Они движимы многими слоями сверхзадач, комплексов личностных противоречий и т.п.

В.: Итак, какие конкретно уровни с их противоречиями, ведущим способом и техникой подлежат описанию?

О.: 1. Семантический уровень развития художественного сознания фиксируется, когда центром исполнительских действий музыканта оказывается нотный текст пьесы, когда привлечение Доступных выразительных средств внетекстового плана носит необязательный, случайный и эпизодический характер. На семантическом уровне все исполнительские заботы и надежды связаны в основном с той или иной степенью точности музыкальной информации. И главным образом эту информацию музыкант хочет почерпнуть в наглядных особенностях нотного текста произведения. Все внетекстовые характеристики музыки значимо не влияют на получаемый интерпретационный результат.

Противоречием, определяющим данный уровень развития художественного сознания исполнителя, является несоответствие

между семантической (знаковой) сложностью нотного текста и наличными возможностями музыканта к оперативному (сразу и сейчас) законченному воссозданию этой музыки.

Ведущий самостоятельный способ семантического уровня сознания предполагает считывание и освоение знаковой нотной информации, доступной представлениям музыканта. Ситуативные достижения в отдельных эпизодах художественного переживания являются случайными и неопределяющими. Способ нетворческий.

Исполнительская музыкальная техника семантического уровня проявляет себя как беглость, ограниченная пределами мышечной свободы. Сознательные действия музыканта, оснащающего себя такой техникой, проявляются как осознание координации мышечного аппарата (рук, губ и т. п.) со зрительным слежением за музыкально-предметными параметрами нотного текста. Эти параметры представлены прямолинейно и наглядно: арифметичность длительности, графичность структуры, линейность нюансов громкости и т. д. (Разумеется, ”семантическая техника” — беглость как таковая - не проявляется всегда ”голо-семантической” и совершенно неодухотворенной. Любой уровень сознания может быть обогащен техникой более высокой и совершенной. Но это обогащение случайное и эпизодическое. И не оно определяет ведущие моменты, подходы к музыкальному произведению.)

2. Уровень эмоциональной отзывчивости характерен реальным и значимым присутствием в игре музыканта ценностного отношения к музыке. Он основан на базальных эмоциях (в данном контексте — это эмоции, свойственные любой человеческой деятельности, независимо от того, художественного или иного она характера). Эмоциональной на этом уровне можно было бы назвать игру, когда исполнитель лично заинтересован в музыкальном произведении, и это ощущают слушатели.

Иначе говоря, музыкант выделяет данную пьесу, определенным образом отличает ее от других произведений и ситуативно эту оценку, окраску и пристрастность переживает.

Эмоциональная отзывчивость порождается комплексом противоречий:

а) положительное отношение музыканта к пьесе как к целому не удается реализовать, потому что игрой не руководит целое, большее, чем семантическая совокупность этого музыкального объекта;

б) заинтересованное отношение к исполняемому произведению, спонтанное и нерасчлененное, противится двигательным и интеллектуальным действиям, которые

расчленены на отдельные операции и осознаются как соответствие написанному;

в) противоречие между интеллектуальным осознанием произведения как нотного текста, изначально нейтрального, и личностным отношением, пристрастным, заинтересованным и, таким образом, нейтральным быть не могущим.

Ведущий способ, этого уровня, так же как и предыдущего, репродуктивен (то есть не переводит те или иные моменты своеобразия личности в музыкальную игру и не предполагает еще некоторой новизны отношения). Самостоятельный способ здесь заключается в различении и выделении ценностного содержания музыки, того, что именно привлекает, нравится. Иначе говоря, музыкант ”оформляет” в своей чувственной сфере правило, при помощи которого он совершает ценностный выбор.

Исполнительская техника уровня эмоциональной отзывчивости заключается в соотнесении эмоциональности с беглостью, в постоянном удерживании отношения к игре как к ”одежде” звуков. Освоение техники и, соответственно, преодоление противоречий происходит в постепенном увеличении количества эмоционально отмеченных нот, фраз, предложений. В идеале - ни одной ноты без ценностного отношения.

3. Эмоционально-эстетический уровень представляет собою такой этап развития художественного сознания музыканта, когда причиной его прихода к интерпретации является осознанное или бессознательное стремление исполнять музыку на основе так или иначе сформированных программ настроений, каждое из которых обладает определенным характером.

Настроение, признак характера звучания, эстетическая эмоция, что в данном контексте тождественно, - есть универсальная субъективная составляющая; совокупность настроений создает эмоциональный художественный образ.

Уровень эстетических эмоций — центральный для художнического становления музыканта. Он впрямую зависит от того, что обычно называют эмоциональной культурой. Последняя сопряжена с музыкальной культурой через наделение основных параметров музыкального произведения ”характером” (то есть совершенно определенной субъективной чертой, ”оживляющей” и персонифицирующей элементы музыкальной структуры).

Противоречие, лежащее в основе эмоционально-эстетического Уровня художественного сознания, проявляется в постоянном противопоставлении предчувствия характеристики каждого момента движения музыкального материала стремлениям этого материала разворачиваться безличным (эмоционально-

эстетически незначимым) путем.

На этом уровне обнаруживается противоречие между необратимо разворачивающейся горизонталью музыкального произведения и ”партитурностью”, вертикальным характерологическим оформлением.

С этого уровня развития у исполнителя появляется возможность к созданию глубины — психолого-эстетического эффекта многомерности. На нем основано переживание особенности, необыденности содержания музыкальной игры. Как правило, присутствие или отсутствие глубины ощущается достаточно определенно. Она есть, и тогда возникают продуктивные переживания у слушателя; ее нет — и восприятие переключается в основном на музыкально-предметный или интеллектуальный анализ.

Ведущим способом этого уровня развития художественного сознания является способ чувственного полагания (СЧП). СЧП объединяет продуктивные доязыковые процессы, порождающие всю совокупность музыкально-предметных связей и отношений. СЧП есть такое движение по формирующемуся эмоционально-эстетическому музыкальному целому, которое образовывает многочисленные связи между эстетическими эмоциями. Одновременно преобразуется самая ”субстанция” настроения в собственно музыкально-звуковое качество.

В композиторском творчестве, говоря несколько упрощенно, происходит таинственное перерождение: эстетическая эмоция на некоторой глубине преобразуется в музыкальную ткань. В исполнении СЧП действует в обратном порядке - музыкальная ткань становится той сферой, которая ”излучает” эмоционально-эстетические программы - партитуры эмоций. Происходит это в таком индивидуально-оправданном порядке, который допускает уровень эмоциональной эстетической культуры.

Практически техника эмоционально-эстетического уровня проявляется как умение воссоздавать в звучании конкретное настроение, цепь настроений или, всю партитуру настроений. Психологический механизм этой техники - интеллектуально-чувственные стратегии. Они соотносят интонации, фразы, структуры с содержательным качеством характера. Создается эмоционально-эстетическая, настроенческая структура разворачивающегося музыкального произведения. Соотносится эмоционально-эстетическая транспектива (прошлое, настоящее, будущее эмоционального опыта) с эмоционально-эстетической партитурой, реальный и идеальный планы.

На уровне эмоциональной отзывчивости (второй уровень) исполнительская техника — это ценностное отношение к

музыкальному произведению в виде конкретной ”окраски” каждой ноты, каждой структурной единицы. На эмоционально-эстетическом уровне к оценке должно прибавиться эстетическое качество. Настроенческие структуры здесь формируются на основе предыдущей эмоциональной техники.

4. Уровень модальной образности. Генезис модальной образности - звукоподражание, распространенный исполнительский и педагогический прием. Метафоричность, вводимая в звукоизвлечение, в его способы ("как шум ветра, как его завывание”, как интонация рассказа, легенды, предполагающих те или иные ”события”), представляет собою сложно организованную попытку поэтизации музыки. Здесь мы на основе исходной семантики, кроме характерности, имеем еще и качественно-эстетическую многозначность.

Этот уровень, как и все слои подтекста музыкального произведения, строится через синтез настроений. Но помимо ”характерологического сюжета” (эмоционально-эстетических партитур и программ), образуется новое качество, новое ”измерение". Модальная образность дает новый внутренний сюжет как обобщенный образ, как сверхзадачу, вбирающую в себя предыдущую задачу и превосходящую ее.

Модальности образности: литературные, сказочные сюжеты, живописные фрагменты и картины, природные виды; поэзия как реальные тексты и как воспоминание атмосферы настроения и образности отдельных стихов, образов авторов и т. п.; абстрактные символы, цветовые комплексы и пятна. Сюда входят немузыкальные явления и ассоциации, относительно которых исполнителю известно, что их можно проинтерпретировать своей игрой данного музыкального произведения.

Индивидуальный характер сказывается в том, что у каждого исполнителя есть ведущая образная модальность (один видит по преимуществу картины природы, другой абстрактные символы или события, мизансцены человеческих отношений и т. п.).

На этом уровне развития сознания эмоционально-эстетические программы становятся средством проявления обобщенного художественного образа. Эстетические эмоции ”детализируют” поэтический образ музыкального произведения. Например, противопоставление фраз вы играете, как ”требую” и ”прошу”. Но каждая фраза оформляется, детализируется разными эмоциональными программами. ”Требую": ”властно — настойчиво — сильно — решительно”. ”Прошу”: ”жалобно — печально — слабо — покорно — тревожно - застенчиво".

Противоречие уровня модальной образности связано с ощущением неудовлетворенности эмоциональной,

характеризацией разворачивающегося произведения; с нехваткой субъективного источника отношения к миру. Это как бы эстетическая позиция музыканта в действии, где родственное внимание (М. М. Пришвин) является исходным.

Попытка личных отношений с миром. Противоречие начинается с ощущения нехватки в сфере воображения. Музыкант испытывает потребность обобщающего целого как сверхзадачи, которую он попытался бы реализовать через музыку.

Уровень модальной образности располагает самостоятельным способом. Здесь продуктивные, чувственные, доязыковые процессы организуются на основе более общей идеи, чем программа настроений (развитая и структурированная). Все, что можно назвать операциями обобщения, сличения, привлечения, обособления и т. п., совершается на основе отношений целого к частям. Иначе говоря, на глубинных уровнях сознания механизм характеризации будущего звучания настроения ”запускается” тем или иным общим лирико-поэтическим сюжетом. Высота описываемого уровня определяется все более близким подходом к первичному, композиторскому творчеству. Ибо написание музыки, как правило, детерминировано немузыкальными образами и событиями.

Работа с музыкальным произведением на уровне сверхзадач создает поле субъективных измерений, предполагающее развитую, насыщенную горизонталь и многоярусную вертикальную структуру. Происходит как бы субъективно-оправданное оживление элементов музыкальной ткани — антропоморфизация, субьективизация и персонификация основных содержательных позиций - ”героя” и ”автора". Все это можно рассматривать в виде адресата обращений исполнителя, как собеседника его продуктивного диалога, основу некой позиции автора, на которую должен выйти музыкант-артист.

Музыкально-исполнительской, личностной техникой уровня модальной образности является ”запрашивание сюжета” и соотнесение этого сюжета на основе СЧП со всеми планами музыкальной игры.

Причиной ”запрашивания” сюжета в близкой для данного исполнителя модальности является неуспокоенность, недовольство звучащим результатом в его соотнесении с идеально представленной концепцией. Недостаточный масштаб художественной выразительности (даже при удавшейся форме) озадачивает музыканта. Сама озадаченность по поводу исполняемой музыки на этом уровне может быть не слишком определенной, но всегда весьма интенсивной. Образная проблема, поставленная перед личностью как художественное

задание, насыщает внутренний мир музыканта-художника, она апеллирует ко всему многообразию опыта. Внутренний ”сюжет” — это результат работы вдохновения; а его эпизодичность и слабость на этом уровне связаны с недостаточностью, нестабильностью духовного проявления. Отчасти здесь могут сказаться, и завышенные профессиональные притязания, до, какое место они продолжают занимать в художественных устремлениях.

5. Уровень разворачивающейся формы. Разворачивающаяся форма есть соотношение темпов с эмоциональными кульминациями. Как качественно-временной конструкции форме хватило бы и этих двух измерений. Но музыкальная форма как процесс есть реализуемое субъективное чувство конструкции замысла музыканта-исполнителя. И потому форма становится реализацией позиций ”героя” и ”автора” — эмоционально-временной конструкцией. Герой, его характер и вся атрибутика ”событий” становятся эстетической эмоциональной составляющей. А автор с его точкой вненаходимости (М. М. Бахтин) символизирует и разворачивает самое время, ”распластывает” события, преобразует их во временную конструкцию.

Исходным противоречием уровня разворачивающейся формы является сопротивление временной развертки характеру кульминаций. Окрашенные настроением и характеризованные динамические пики представляют собою концентрацию эмоционального качества (количество признаков, их плотность, интенсивность выраженности и т. п.). Они антропоморфизируются и субъективизируются. Музыкальное произведение как антропоморфный объект, или идентифицированное *с* исполнителем, сопротивляется своему разворачиванию в том случае, когда временная составляющая трактуется как внеличностное действие.

Взаимодействие кульминаций с временной составляющей, включающее противоречия и их разрешения, напоминают те противоречия, которые возникают между еще детским сознанием подростка и его неожиданно выросшим организмом.

Субъективно форма-образ воспринимается на рассматриваемом уровне как владение транспективой, то есть содержательно-временным синтезом, предполагающим ясное одномоментное представление об отзвучавшем (ретроспектива), о будущем звучании (перспектива) и о звучащем в настоящее время.

Ведущий способ этого уровня - личностные стратегии сопряжения разнокачественных переменных - пространственно-

временных планов музыки и ее живых характерных черт. Одно должно стать формой другого. Временно-пространственное становится формой характерного. Способ здесь действует, поднявшись над временем-пространством и над индивидуальной характеризацией.

Время наделяется характером, а характер кульминаций наделяется временной разверткой. Разворачивание исполнителем музыкального произведения (а равно и прогнозирование этого разворачивания) происходит по контурам проявления личности исполнителя. Это и есть музыкальная форма.

Способ действия музыканта-исполнителя проявляется на этом уровне еще и в том, что создаваемые им эмоционально-динамические пики субъективируют временную составляющую. Эстетические эмоции принуждают, побуждают, заставляют разворачиваемое музыкальное время ”помнить” их, соотноситься с ними, прогнозировать и т. п.

Техникой уровня формы является временное и пространственное конструирование, обеспеченное всеми предыдущими уровнями техники.

Форма, реализующая в развертке точку истории музыки по отношению к конкретному произведению, есть неогенез, новое, своеобразное его проживание (новое в связи с целенаправленным личностным включением исполнителя). Здесь техника может быть понята через наделение времени чертами личности. Музыкант-исполнитель овладевает особыми целостными приемами: удерживание прозвучавшего, как прошлого личностного поступка, как некоего штриха воспитания. Техника есть прогнозирование, разворачивание в будущем музыкального времени, принуждаемого к характеру.

6. Универсно-духовный уровень. Суть духовного уровня развития художественного сознания музыканта в личном отношении к универсуму, к реальности духа. И это отношение является принципиально ведущим.

Реальность духа для художника есть в определенном смысле личное отношение к ненаблюдаемым, ненаглядным явлениям, к бесконечным величинам, к абстрактным догадкам и построениям сознания и надсознания, относительно которых человек знает, что упомянутое личное отношение находит определенный отклик и обнаруживает ”обратную связь".

Реальность духа как цель развития художника эфемерна, но именно эфемерность и окончательная недостигаемость делает ее бесконечной и перспективной для художника как родового существа, как духовного человека.

Противоречием, порождающим духовный уровень музыканта-

художника, является осознание ограниченности каждого наличного момента бытия, ”проживаемого” в музыке. В контексте постижения музыкального произведения музыкант-художник встает перед целью бесконечности всей истины, поиска всей правды, то есть перед моментами духовности, которых ор коснулся.

Исходным и самостоятельным способом указанного уровня является трансцендирование, преодоление ограниченности личности, инструмента, наличной ситуации. Способ состоит в формировании надличностных стратегий, отвечающих высокому состоянию художественного сознания, получившего ”обратную связь” от универсума.

Музыкально-исполнительской художественной техникой на универсно-духовном уровне развития является вдохновение, наличие которого и подтверждает факт существования особой связи. Не будучи приобретенным, сконструированным способом, вдохновение как ”техника” не может вызываться с одинаковой гарантированной интенсивностью и требует хорошей формы всех ранних уровней развития.

Реально вдохновение проявляет себя в положительной избыточности и многослойности предстающего музыканту актуального образа исполнения конкретного произведения. Из больших возникающих возможностей (личностных, образных, энергетических и т. п.) музыкант выбирает и организует ядро актуального образа, надсознательно ориентируясь в порождающей сфере духовной реальности. Многие образные возможности, вызванные вдохновением, не исчезают окончательно, а составляют как бы периферию образа, тот плодотворный фон, на котором разворачивается вдохновенное исполнение.

Собственно развитие музыканта

В.: Каждый растущий музыкант так или иначе связан с динамикой изменения. Изменяется, часто в лучшую сторону, его техника, углубляется взгляд на давно игранные произведения, изменяется он как личность и т. п. Значит ли, что все это происходит на основе закона развития художественного сознания?

О.: Не всякая динамика подпадает под развитие — только та, которая связана с появлением новообразований в нашей личности, в сознании. Так, сам закон РХС начинает действовать именно с этого момента.

В.: Что же, собственно, здесь важно педагогически?

О.: То, что момент развития запускает личностная проблема.

Ученик-музыкант однажды ощутил некий дискомфорт в своем сознании, а именно: исполняемое им музыкальное произведение словно отделилось от него, и он увидел, что все играет совершенно не так, как надо бы. И чем он больше об этом думал, тем более ясно ему было, что все не так! В конце концов он начинает ”подозревать” себя в бесталанности. У него возникает конфликт с собой, поскольку он не знает, как же выйти из этого круга неудовлетворительных отношений с музыкальным произведением.

Этот конфликт с собой как художником-музыкантом и может быть той точкой, откуда начинается проблема — необходимость смены каких-то важных отношений к музыке. Иначе говоря — возникла необходимость развития. Это и заметил педагог.

В.: Как же начинает проявлять себя закон РХС?

О.: Нужно новое качество сознания. Движение для его приобретения возможно тогда, когда мы касаемся следующего или вообще более высокого уровня, чем тот, который в данный момент у нас ведущий. Например, вы находитесь на семантическом уровне развития, то есть в центре ваших забот в учебе — правильное следование всем сложностям текста. Все наглядное вам дается. Здесь могут присутствовать и все другие уровни, но их появление случайно и не входит в ваш исполнительский портрет. Ваш ведущий способ — музыкально-предметное прочтение.

Если мы подпадаем под закон, тогда наша задача — двинуться дальше и в конце концов преодолеть этот наш уровень.

Преодоление возможно на основе избытка техники ведущего уровня. Избыток же техники может появиться только тогда, когда к исходному уровню техники подключается новая техника. В данном случае - эмоциональная отзывчивость на музыку: отнестись по-своему, заинтересованно, пристрастно.

Без привлечения техники нового уровня перспективы развития, то есть избытка техники, не возникает.

В.: Как же более точно сформулировать, что такое избыток техники?

О.: Попросту - когда техники больше, чем нужно, для решения данной задачи на этом уровне. Когда возникает легкость в технике данного уровня, позволяющая именно ”играть”, а не выполнять тяжелую работу: ”Силушкой он играет”, - говорят в народе.

Так вот, техника семантического уровня становится избыточной (как правило, на этом уровне и основана вся наша ”беглость”), когда для ее развития применили еще и технику более высокого уровня - эмоциональной отзывчивости. Без этого в

разумных временных пределах технику увеличить нельзя. Сравните два подхода: тысячу раз сыграть неполучающийся пассаж или сыграть только двадцать раз, но сумев заинтересоваться каждой нотой, как бы полюбив каждый звук.

В.: Еще одно дополнительное качество такого привлечения новой техники: она начинает выступать как сверхзадача. А расстояние между одномерным исполнением и исполнением со сверхзадачей - это уже пространство смысла, появление подтекста... Но вот наш ученик овладел уровнем эмоциональной отзывчивости, и развитие совершилось?

О.: Он постепенно, через смену неогенезов (см. выше) овладел этим уровнем. Это означает, что ученик-музыкант понимает: чтобы играть музыкально сносно, надо играть с особым отношением к своей пьесе. Тогда и другие слушатели получат возможность так же отнестись к игре.

Но одновременно возникает и новая личностная проблема. Музыкант, раз уж в нем проснулась художественная рефлексия, теперь все строже относится к себе. Он понимает, что покоренный им уровень - это не та вершина; с которой один только путь — вниз. Наоборот, он видит еще более привлекательные вещи. И опять у него возникает (или может возникнуть) проблема, конфликт... Педагог помогает ученику в проблемах тем, что грамотно ставит задачу и организует творческую ситуацию на уроке. В данном случае задача - приобрести избыток техники и двинуться дальше уровня эмоциональной отзывчивости. Необходимо, следовательно, привлечь новое качество сознания, связанное с переживанием музыки как некоторой эмоционально-эстетической программы. Это уже не просто эмоциональною крашенное отношение к пьесе, а реальные настроения, структурированные (в бессознательном опыте) в музыкальный образ.

Как нам представляется, действие закона РХС можно обнаружить в любой сфере художественной деятельности. Непонимание закономерностей и природы искусства ведет к досадным ошибкам, особенно в сфере демократического художественного образования и эстетического воспитания. К примеру, хорошо известная и достаточно привлекательная в духовном отношении система Д. Б. Кабалевского ”Музыка в школе", однако, не является развивающейся и развивающей художественное сознание детей. Тот факт, что дети, занимающиеся музыкой, навсегда минуют нотную грамоту и начинают работать сразу на более высоких и в основном перцептивных уровнях, легко интерпретируется как нарушение закона развития художественного сознания. А именно:

перескакивание семантического уровня развития делает художественную деятельность и беспочвенной, и неперспективной. Отсутствие семантической техники (то есть попросту — умения петь или играть по нотам) лишает начинающего музыканта возможности сформировать избыток этой техники, чтобы, имея основы и фундамент, двигаться дальше. Не обладая семантической техникой освоения музыкально-художественной деятельности, ребенок не в состоянии личностно, ”пропуская через себя”, исполнить музыкальное произведение, и это вынуждает педагога с большей или меньшей степенью маскировки ”натаскивать” детей на репертуар. Положительной стороной системы Д. Б. Кабалевского является большое внимание к образному мышлению. Педагог всячески старается стимулировать вербализацию разного рода ассоциаций, и дети на уроках музыки раскованно фантазируют, порою лучше, чем на уроках литературы. Однако отсутствие целенаправленного развития художественного сознания, неличностное участие в музицировании, невозможность создать элементарную личную интерпретацию самого простого музыкального произведения делает их безответственными комментаторами, и их вольная фантазия превращается в литературщину по поводу музыки. У таких детей не возникало личностных проблем в освоении произведения искусства, они ничего не преодолевали в своем художественном развитии, у них не формировалась исполнительская, композиторская (пусть даже на примитивных уровнях) техника, которая, руководимая педагогом, должна была развиваться и двигаться вверх, делая ученика все более и более совершенным в исполнении самых простых произведений. Только при этих ”добавках” и при этих условиях система музыкального воспитания, предложенная Д. Б. Кабалевским, могла бы дать замечательные, подлинно развивающие и воспитывающие результаты.

В.: Если резюмировать основные условия действия закона РХС, то они могут быть следующими:

во-первых, возникает личностная проблема, недовольство и т. п.;

во-вторых, необходимо новое качество сознания, новая техника, более высокая по отношению к ведущему уровню;

в-третьих, эта техника другого содержания - иномодальная (иноязыковая) и потому может послужить сверхзадачей;

в-четвертых, движение ”вперед и вверх” совершается на основе избытка техники исходного уровня, который быстрее всего формируется при привлечении нового, иномодального качества;

в-пятых, чтобы получить новое качество сознания, должен

где-то рядом находиться ”резервуар” этого качества;

в-шестых, нужно осознать и согласиться, что именно этого качества сознания и не хватает...

О.: Первый и второй пункты мы уже обсудили. Теперь — проблема иномодальности. Привлекаемые средства: техника, способ, противоречия есть качество сознания, они должны быть, должны действовать, существовать в другом языке, другой модальности, а не в том, какой является ведущим. Это как бы другой материал, другая субстанция, другой характер, другое пространство. И можно даже сказать - другое измерение.

Вот в нашем примере ученик работал в акустических отношениях, а для его движения мы привлекаем эмоциональные отношения - оценку, субъективную окраску. Конечно это другая модальность - иномодальность. Как, к примеру, один язык отличается от другого, обозначая одни и те же вещи и отношения, — это о модальности.

Об избытке. Пока его нет - нет и движения в сторону развития. В недрах избытка техники таится зародыш того качества сознания, которое было иномодально по отношению к исходному уровню и было еще не присвоенным, не интериоризованным.

О близости ”резервуара” нового качества. Это очень важное условие. Новое качество сознания, или новообразование личности, приобретается в общении. Оно как бы наследуется. Наследование предполагает и собственно предмет наследования и передачу его. И вот то, что должно стать новообразованием его личности, новым качеством сознания ученик видит и ощущает, ибо этим качеством обладает педагог.

Педагог, таким образом, является будущим ученика, будущим его личности и перспективой его развития.

К тому же особенностью развития как ценностной динамики является также принципиальная наследуемость его. Чтобы развиваться, нужно видеть пример развития рядом: чтобы он существовал, был доступен взору, сознанию, интеллекту, ощущению, аппарату и т. п. И этот пример есть — он в педагоге.

В.: Итак, сформулирован закон развития художественного сознания. В чем его новизна с научно-практической точки зрения?

О.: В том, что здесь синтезированы все моменты, ведающие развитием художественного сознания, формирующего личностные новообразования. В том, что развитие сознания, собственно личностное развитие в деятельности, происходит не на упражненческом и не на статистическом уровне, когда в повторениях укрепляется достигнутое, а на содержательном, философски говоря, на родовом уровне. То качество

художественного сознания, которое осваивает ученик, уже существует в своеобразном виде в опыте человечества, но не как законченный результат, а как образец ценностной динамики.

И еще новизна в том, что показано: перспективные уровни развития сознания принципиально иномодальны, другого качества. Они значимо отличаются от исходных уровней, достижимых при ”обыденном” подходе, - и таким образом представляют собою подлинную личностную цель.

Как следствие действия закона, личность попадает в систему многомерности. Появляется возможность множественности и гармоничности в развитии. Овладение новым уровнем сознания можно интерпретировать как овладение личностным измерением. Психологически личностная структура может быть рассмотрена как предрасположенная к многомерности. В свою очередь ”мерность” — это освоение иномодальности. В принципе, музыкант как человек семантического уровня одномерен. Освоение им других противоречий, способов и личностной техники в указанном качестве и необратимости есть конкретное движение к гармоническому развитию, к личностной многомерности, к универсальности и бесконечности...

Приложение 2
СЛОВАРЬ ПРИЗНАКОВ ХАРАКТЕРА ЗВУЧАНИЯ

I. 1) РАДОСТНО
2) празднично
3) приподнято
4) звонко
5) звучно
6) блестяще
7) искрясь
8) искрометно
9) бодро
10) игриво
11) бойко
12) легко
13) проворно
14) живо
15) полетно
16) ослепительно
17) ловко
18) юрко
19) ярко
20) лучисто
21) лучезарно
22) феерично
23) невесомо

II. 24) ТОРЖЕСТВЕННО
25) величественно
26) триумфально
27) победно
28) призывно
29) величаво
30) ликующе
31) восторженно
32) пышно
33) помпезно
34) шумно
35) бравурно
36) грандиозно

37) значительно
38) роскошно
39) эффектно
40) открыто
41) церемонно
42) жизнеутверждающе
43) озаренно
44) жизнерадостно

III. 45) ЭНЕРГИЧНО
46) мужественно
47) решительно
48) смело
49) сильно
50) крепко
51) гордо
52) уверенно
53) с достоинством
54) недоступно
55) настойчиво
56) неодолимо
57) неколебимо
58) неукротимо
59) неумолимо
60) отважно
61) маршеобразно
62) напористо
63) независимо
64) необратимо
65) непокорно
66) самозабвенно

IV. 67) ВЛАСТНО
68) авторитарно
69) воинственно
70) сурово
71) твердо
72) круто
73) чеканно
74) повелительно
75) волево
76) угрожая
77) давяще
78) деспотично

79) императивно
80) магически
81) мессиански
82) могущественно
83) начальственно
84) незыблемо
85) непреложно
86) непререкаемо
87) неопровержимо
88) неоспоримо
89) ораторски
90) царственно

V. 91) СОСРЕДОТОЧЕННО
92) сдержанно
93) степенно
94) размеренно
95) обстоятельно
96) солидно
97) серьезно
98) строго
99) чинно
100) устойчиво

VI. 101) ШИРОКО
102) масштабно
103) размашисто
104) наполненно
105) объемно
106) емко
107) пространно
108) веско
109) весомо
110) космично
111) огромно
112) громадно
113) бесконечно
114) безгранично
115) беспредельно
116) набатно

VII. 117) МОНУМЕНТАЛЬНО
118) тяжело
119) увесисто

120) грузно
121) громоздко
122) массивно
123) мощно
124) неуклюже.
125) угловато
126) напряженно
127) натруженно
128) тягуче
129) густо
130) насыщенно
131) могуче
132) натужно
133) неловко

VIII. 134) ПОЭТИЧНО
135) возвышенно
136) Мечтательно
137) одухотворенно
138) сердечно
139) задушевно
140) интимно
141) трепетно
142) душевно
143) напевно
144) окрыленно
145) проникновенно
146) пленительно
147) чутко
148) чарующе
149) лирично
150) вдохновенно
151) невинно
152) неискушенно
153) завороженно

IX. 154) НЕЖНО
155) ласково
156) ласкающе
157) любовно
158) с любовью
159) радушно
160) мягко
161) благородно

162) трогательно
163) приветливо
164) елейно
165) деликатно
166) любезно
167) почтительно
168) приятно
169) целомудренно
170) чисто
171) безропотно
172) беззлобно
173) доверчиво
174) лелея
175) мило
176) сладостно

X. 177) СПОКОЙНО
178) мирно
179) безмятежно
180) добродушно
181) просто
182) безыскусно
183) наивно
184) непринужденно
185) светло
186) блаженно
187) неприхотливо
188) простодушно
189) прозрачно
190) раскрепощенно
191) раскованно
192) созерцательно
193) беззаботно
194) доброжелательно
195) невозмутимо
196) осветленно
197) покорно

XI. 198) МУДРО
199) набожно
200) благоговейно
201) религиозно
202) медитативно
203) исповедуя

204) благостно
205) эзотерично
206) милосердно
207) молитвенно
208) праведно
209) надмирно
210) освященно
211) покаянно
212) смиренно
213) умильно
214) непогрешимо

XII. 215) СОНЛИВО
216) дремотно
217) изнемогая
218) вяло
219) обессиленно
220) лениво
221) изможденно
222) расслабленно
223) размягченно
224) безвольно
225) безжизненно
226) онемело

XIII. 227) АСКЕТИЧНО
228) абстрактно
229) рационально
230) рассудочно
231) рефлексивно
232) бесчувственно
233) искусственно
234) придуманно
235) надуманно
236) отстраненно
237) механически

XIV. 238) ТОМНО
239) изнеженно
240) с желанием
241) млея
242) сентиментально
243) чувственно
244) чувствительно

245) эротически
246) экстатично
247) вожделенно
248) мелодраматически

XV. 249) БЕСПЕЧНО
250) безразлично
251) бесстрастно
252) индифферентно
253) отвлеченно
254) равнодушно
255) опустошенно
256) окаменело
257) отрешенно
258) отчужденно
259) рассеянно

XVI. 260) СУМРАЧНО
261) хмуро
262) пасмурно
263) завуалированно
264) угрюмо
265) мрачно
266) скрыто
267) глухо
268) тоскливо
269) приглушенно
270) блекло
271) расплывчато
272) маскируясь
273) насупленно
274) непроницаемо
275) свинцово

XVII. 276) РОБКО
277) застенчиво
278) смущенно
279) стыдливо
280) кротко
281) осторожно
282) стеснительно
283) боязливо
284) пугливо
285) растерянно

286) болезненно
287) малодушно
288) инфантильно
289) по-детски

XVIII. 290) СТРАННО
291) таинственно
292) вкрадчиво
293) причудливо
294) фантастически
295) загадочно
296) отстраненно
297) интригующе
298) иллюзорно
299) иррационально
300) призрачно
301) скрытно
302) экзотично
303) замысловато
304) затаенно
305) уединенно
306) безотчетно
307) инфернально
308) мистически
309) колдовски
310) лунатически
311) сомнамбулически
312) с наитием
313) обвороженно
314) неявно
315) пустынно

XIX. 316) ЭЛЕГИЧНО
317) задумчиво
318) безрадостно
319) траурно
320) меланхолично
321) пессимистично
322) понуро
323) уныло
324) грустно
325) печально
326) жалобно
327) жалея

328) жалостливо
329) тоскливо
330) горестно
331) скорбно
332) плача
333) рыдающе
334) тягостно
335) мученически
336) с болью
337) похоронно
338) страдальчески
339) сокрушенно
340) безутешно
341) безысходно
342) панихидно

XX. 343) ГРОЗНО
344) трагично
345) драматично
346) зловеще
347) траурно
348) мертвенно
349) фатально
350) апокалиптически
351) эсхатологически

XXI. 352) СТРАСТНО
353) клокочуще
354) порывисто
355) бушующе
356) горячо
357) пылко
358) запальчиво
359) бурно
360) кипуче
361) пламенно
362) упоенно
363) ревностно
364) стремительно
365) азартно
366) нетерпеливо
367) экзальтированно
368) буйно
369) жгуче

370) с жаром
371) огненно
372) плазменно
373) патетично
374) самозабвенно
375) фанатично
376) мятежно
377) накаленно

XXII. 378) ВЗВОЛНОВАННО
379) обеспокоенно
380) смятенно
381) тревожно
382) щемяще
383) трепеща
384) лихорадочно
385) с отчаяньем
386) раскаявшись
387) мятуще
388) маясь
389) надломленно
390) изматывающе

XXIII. 391) РАЗДРАЖЕННО
392) рассерженно
393) негодующе
394) резко
395) невоздержанно
396) грубо
397) гневно
398) яростно
399) бешено
400) жестоко
401) сердито
402) исступленно
403) неистово
404) свирепо
405) дьявольски
406) демонически
407) изуверски
408) агрессивно
409) безудержно
410) варварски
411) безжалостно

412) дико
413) жестко
414) злостно
415) истерично
416) нещадно
417) яро
418) хищно
419) страшно
420) ужасно
421) беспощадно
422) злобно
423) маниакально
424) лобово
425) люто
426) невменяемо
427) остервенело
428) сатанински

XXIV. 429) С БРАВАДОЙ
430) бесшабашно
431) высокомерно
432) залихватски
433) напыщенно
434) нахохлившись
435) спесиво
436) хватко
437) хлестко
438) заносчиво
439) хамски
440) эксцентрично
441) хвастаясь
442) чопорно
443) амбициозно
444) задиристо
445) напыщенно
446) напропалую

XXV. 447) ДЕРЗКО
448) бесцеремонно
449) беспардонно
450) вызывающе
451) нахально
452) нагло
453) нескромно

454) назойливо
455) навязчиво
456) неотвязно
457) развязно
458) распоясанно
459) надоедливо
460) расхлестанно
461) фривольно
462) беспутно
463) вероломно
464) кичливо
465) несуразно
466) неприязненно
467) с окаянством

XXVI. 468) ЭЛЕГАНТНО
469) тонко
470) изящно
471) галантно
472) утонченно
473) манерно
474) грациозно
475) танцевально
476) жеманно
477) щеголевато
478) изощренно
479) ажурно
480) деликатно
481) изысканно
482) искусно
483) искушенно
484) капризно
485) строптиво
486) своенравно
487) эфемерно
488) экстравагантно
489) прихотливо
490) пластично
491) обворожительно
492) рафинированно
493) филигранно
494) хрупко
495) щепетильно
496) вычурно

497) изнеженно
498) изломанно

XXVII. 499) ШУТЛИВО
500) хорохорясь
501) затейливо
502) ребячась
503) насмешливо
504) скерцозно
505) пикантно
506) иронически
507) саркастически
508) шутовски
509) юродствуя
510) пародируя
511) надменно
512) язвительно
513) хитро
514) гротескно
515) парадоксально
516) сардонически
517) забавно
518) издевательски
519) паясничая
520) егозливо
521) суетливо
522) едко
523) колко
524) шаловливо
525) шаржированно
526) буффонно
527) юмористически
528) взбалмошно
529) ершисто
530) мазурничая
531) каверзно
532) легкомысленно
533) лукаво
534) задористо
535) кощунственно
536) ёрничая

Ражников В. Г.
Р 15 Диалоги о музыкальной педагогике. М.: Музыка,

1989. — 141 с., нот, ил.
ISBN 5-7140-0307-1

Автор в свободной форме размышляет о трех аспектах диалогического обучения: общения педагога с учеником-музыкантом, ученика с музыкальным сочинением, музыканта-исполнителя со слушательской аудиторией.

ББК 85.31
ISBN 5-7140-0307-1

Научно-популярное издание
ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ РАЖНИКОВ
ДИАЛОГИ О МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Редактор С. Фильштейн
Худож. редактор А. Головкина
Техн. редактор Т. Сергеева
Корректор М. Шпанова
ИБ № 3990

Подписано в наб. 16.03.89. Подписано в печ. 20.09.89. Формат 60x90 1/16. Бумага офсетная № 2. Гарнитура прессроман. Печать офсетная. Объем печ. л. 9,0. Усл. п. л. 9,0. Усл. кр.-отт. 9,5. Уч.-изд. л. 10,05. Тираж 3000 экз. Изд. № 14431. Зак. №3275 Цена 3 р.

Издательство ”Музыка”,
103031, Москва, Неглинная, 14

Московская типография № 9 НПО ”Всесоюзная книжная палата” Госкомиздата СССР 109033, Москва, Волочаевская, 40

3 p.

notes

Примечания

1

Наука в СССР, 1988, № 2. С. 16.

2

Выступление на торжествах, посвященных Г. Г. Нейгаузу в ГМПИ имени Гнесиных (январь 1988 г.).

З

Огородное Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. Л. 1972.

Сов. музыка, 1985, № 11. С. 121.

Между тем это высказывание противоречит тому, что мною было опубликовано в статье о репродуктивных и творческих способностях. См.: *Ражников В. Г.* Некоторые вопросы теории музыкальных способностей // Психологические и педагогические проблемы музыкального образования. Новосибирск, 1986. С. 56 — 68.

Шнабель А. Моя жизнь и музыка // Исполнительское искусство зарубежных стран. М., 1967. Вып. 3. С. 114.

Сов. музыка. 1987, № 4. С. 115.

Муз. жизнь. 1987, № 10. С. 37.

Асеев Н. Н. Разговор о поэзии. М., 1962. С. 7.

10

Buber M. Werke. 1963. B. II. S.63.

11

Цит. по кн.: Чехов М. П. Литературное наследие. В 2-х т. М., 1986. Т. 2. С. 373.

12

Чехов М. П Указ. соч. С. 371 - 372.

13

Чехов М. П. Указ. соч. С. 372.

14

Квартет получил почетный диплом на Международном конкурсе камерной музыки (Лейпциг).

Малинковская А. В. Подготовка специалистов в музыкальном вузе и "модель выпускника" // Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования. М., 1979. С. 48.

Моэм С. Избр. произведения. В 2-х т. М., 1985. Т. 1. С. 548.

17

Три принципа новой педагогики в музыкальном образовании // Вопросы психологии. 1988, № 1. С. 56.

18

Техника более высокого уровня, чем исходный, является иномодальной, то есть основанной на другой системе отношений между произведением искусства и личностью, и воспроизводимая другими способами деятельности.